



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ROSSANNA DE ANDRADE SENA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA
DISCUSSÃO DE GÊNERO**

**GUARABIRA – PB
2021**

ROSSANNA DE ANDRADE SENA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA DISCUSSÃO DE GÊNERO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Formação docente e identidade: gênero, sexual, geracional e étnico- racial.

Orientadora: Prof^a. Ma. Josilene Rodrigues da Silva.

GUARABIRA – PB
2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S474p Sena, Rossanna de Andrade.
As práticas pedagógicas de uma professora na educação infantil [manuscrito] : desafios e possibilidades na discussão de gênero / Rossanna de Andrade Sena. - 2021.
68 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação : Profa. Ma. Josilene Rodrigues da Silva ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."
1. Educação infantil. 2. Questões de gênero. 3. Machismo.
4. Práticas pedagógicas. I. Título

21. ed. CDD 372

ROSSANNA DE ANDRADE SENA

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA DISCUSSÃO DE GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

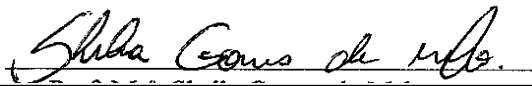
Área de concentração: Formação docente e identidade: gênero, sexual, geracional e étnico- racial.

Aprovada em: 07/10/2021.

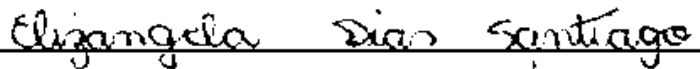
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Ma. Josilene Rodrigues da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^ª. Ma. Sheila Gomes de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^ª. Ma. Elizangela Dias Santiago
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Às mulheres que vieram antes de mim e lutaram bravamente para que nossas vozes fossem ouvidas e às meninas que virão depois de mim e continuarão ocupando espaços corajosamente, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Jeová, pelo dom da vida e por ter me dado forças suficientes para que eu não desistisse de concluir a graduação. Por estar presente em todos os momentos da minha vida, permitindo que eu chegasse até aqui, concretizando sonhos.

À minha mãe, Vera, por seu infinito amor e cuidado externados durante toda a minha vida. Por cada abraço acolhedor e colo nos muitos momentos em que perdi o chão. Por todas as orações feitas em meu nome e por nunca ter duvidado do meu êxito. Ao meu pai, Naldo, por seu amor e cuidado demonstrados na pergunta: "Deu certo?" depois que eu chegava em casa. Agradeço por todas as noites em que se ofereceu para me levar e que foi me buscar no ponto de ônibus durante o primeiro semestre em que fiz monitoria. Amo vocês infinitamente!

Às minhas irmãs gêmeas, Raíssa e Stefanny, e à minha irmã mais velha, Yasmim, por toda a cumplicidade e amor desmedido. Ao meu cunhado Daniel, pelo apoio e torcida de sempre. Sem o apoio de vocês eu também não teria conseguido. Já compartilho toda a minha vida e, agora, divido essa vitória junto com vocês. Pra sempre nós!

Em especial, à Raíssa, por ser minha parceira desde o útero até o último dia de aula deste curso, que concluímos juntas. Por cada madrugada estudando, cada música e poema divididos naquele ônibus, por todas as crises de ansiedade superadas juntas e por cada uma das vezes que me lembrou de que faríamos o impossível para concluir. Nós fizemos! É um privilégio ímpar sermos conhecidas como "As gêmeas de Pedagogia" no campus, eu não poderia estar mais grata por ter percorrido essa jornada ao seu lado e finalmente poder dizer que nós conseguimos, minha irmã!

À minha orientadora, professora Josi, por ter aceitado fazer parte dessa etapa tão importante da graduação. Obrigada por ter feito a caminhada ser menos pesada com seu bom humor, compreensão, dedicação, disponibilidade e demonstrações de cuidado. Construímos uma relação de amizade e eu sou muito feliz por ter tido esse privilégio.

À professora Arilane Azêvedo, por ter sido minha orientadora no TCC I e firmar as bases dessa pesquisa. Obrigada por todas as ajudas, palavras de motivação e por ter se tornado uma referência enquanto mulher e docente para mim.

Ao meu campus III, o Centro de Humanidades, por ser uma casa acolhedora e palco de tantos momentos memoráveis. Sou grata por cada manhã, tarde e noite em que pude celebrar a vida e crescer profissional e pessoalmente naquele espaço.

Aos/às profissionais incríveis que conheci durante esse percurso, sobretudo às

professoras Ingrid Biserra, Verônica Pêsoa, Vânia Fonseca e Sheila Melo, por toda a representatividade e carinho construídos ao longo da graduação. Tornaram-se referências e inspiração para mim enquanto profissionais maravilhosas e mulheres fortes.

Ao professor Marcelo Saturnino, que me possibilitou vivenciar uma das minhas melhores experiências na Universidade, a monitoria, durante o ano de 2019. Enfrentei inúmeros desafios e cresci imensamente. Obrigada, professor, pela confiança, carinho e todas as aprendizagens compartilhadas durante esse período.

Às turmas de Pedagogia 2019.1 noturno e Letras-Português 2019.1 vespertino, pela partilha. Especialmente às amizades que construí e que ultrapassaram os muros da UEPB, permanecendo presentes em minha vida pessoal.

Às minhas grandes amigas de turma, Clêysla Geovana e Isadora Andrade, pelo encontro e permanência. Por fazer a caminhada mais leve e doce. Pelas risadas infindáveis e lágrimas compartilhadas quase que na mesma proporção. Por cada "Bom dia!" com cara de sono e todos os lanches divididos. Por cada texto/áudio/foto/chamada de vídeo e todas as formas de nos manter perto, apesar da distância causada pela pandemia da Covid-19. Não vejo a hora de poder reencontrá-las pessoalmente e comemorar nossa vitória. Amo vocês. Vamos juntas, sempre!

Aos meus amigos-irmãos José Alves e Ruan Carlos, que estão presentes em minha vida há muitos anos e me fazem esquecer os estresses da vida acadêmica. Obrigada por aturarem minhas reclamações sobre o TCC e por todos os lanches e rolês. Amo vocês!

À minha amiga, Maria Eduarda Pontes, por todos os abraços virtuais enviados diariamente. Obrigada por todo apoio e afeto, você foi um dos maiores presentes que a monitoria me deu. Amo você e espero que possamos nos reencontrar em breve.

Às minhas webamigas do grupo “Perdedoras”, por todas as piadas internas, torcida, motivação e apoio ao longo dos últimos anos. Especialmente à Laís Cunha, por ter feito a tradução do resumo deste trabalho mesmo com um curto prazo de entrega. Obrigada pela prontidão, Lalai. Amo todas vocês e espero poder conhecê-las pessoalmente e abraçá-las algum dia.

A todos os meus amigos, amigas e familiares que me ajudaram direta ou indiretamente ao longo desses 4 anos e fizeram parte dessa trajetória torcendo, apoiando e me fortalecendo, meus sinceros agradecimentos.

[...] O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto, ao meu passado eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele.

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

O presente trabalho aborda sobre as contribuições da educação no processo de (des)construção do machismo presente na sociedade. As experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil ocorrido na graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba fomentaram a elaboração desta pesquisa, que tem por finalidade identificar se existe e quais são as contribuições das atividades e práticas pedagógicas de uma docente atuante em uma turma de Educação Infantil que podem possibilitar as (des)construções da cultura do machismo. A fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa teve como base autores(as) como Drumont (1980), Felipe (2000), Louro (2003), Saffioti (2011) e Azêvedo (2018). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa configura-se como qualitativa, do tipo Estudo de Caso, na qual foram utilizados como instrumentos de pesquisa o uso de um diário de campo, a realização de uma entrevista e a aplicação de um questionário *on-line* com uma docente atuante no Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) localizado em Sapé-PB. Diante os resultados analisados, pudemos compreender que, apesar dos desafios e limitações da modalidade educacional atual do ensino remoto, as práticas pedagógicas da professora colaboradora contribuem para a (des)construção do machismo e possibilitam o debate das questões de gênero na Educação Infantil. Ademais, ressaltamos que é necessário ampliar as discussões sobre gênero na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), a fim de promover ambientes educacionais pautados na perspectiva de educação para a não violência de gênero e respeito às diferenças.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Questões de Gênero; Machismo; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work addresses the contributions of education in the process of (de)construction of sexism present in society. The experiences lived in the Supervised Internship in Early Childhood Education that occurred in Pedagogy graduation of the State University of Paraíba fostered the elaboration of this research, its purpose is to identify if it exists and what are the contributions of the pedagogical activities and practices of a teacher working in a class of Early Childhood Education that can enable the (dis)constructions of the machismo culture. The theoretical foundation used in this research was based on authors who deal with the theme, such as Drumont (1980), Felipe (2000), Louro (2003), Saffioti (2011) e Azêvedo (2018). From a methodological point of view, the research is characterized as qualitative, of the Case Study type, in which the use of a field diary, an interview and the application of an online questionnaire were used as research instruments with an active teacher at the Reference Center for Early Childhood Education (CREI) located in Sapé-PB. In view of the results analyzed, we could understand that, despite the challenges and limitations of the current educational modality of remote education, the pedagogical practices of the collaborated teacher contribute to the (dis)construction of machismo and enable the debate of gender issues in Early Childhood Education. In addition, we emphasize that it is necessary to broaden the discussions about gender in the initial and continued education of teachers, in order to promote educational environments based on the perspective of education for gender non-violence and respect for differences.

Keywords: Childhood Education; Gender issues; Sexism; Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Atividade referente à Semana da Páscoa-----	45
Figura 2- Atividade referente ao Dia Nacional do Livro Infantil -----	47
Figura 3- Primeira atividade referente ao Dia do Trabalho e Profissões -----	48
Figura 4- Segunda atividade referente ao Dia do Trabalho e Profissões -----	49
Figura 5- Terceira atividade referente ao Dia do Trabalho e Profissões -----	50
Figura 6- Atividade com os carrinhos-----	51
Figura 7- Primeira atividade referente à Semana da Valorização da figura paterna-----	52
Figura 8- Segunda atividade referente à Semana da Valorização da figura paterna-----	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CREI - Centro de Referência em Educação Infantil

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 SOCIEDADE E MACHISMO	15
1.1 A cultura machista: histórico e características	15
1.2 Aspectos históricos das lutas das mulheres pela igualdade de gênero	17
2 AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL -	26
2.1 O debate das questões de gênero na legislação educacional brasileira	26
2.2 Práticas pedagógicas e gênero na educação infantil: entre brincadeiras e (des)construções	33
3 PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.1 O <i>locus da</i> pesquisa	38
3.2 Perfil da colaboradora da pesquisa	39
3.3 Produção de dados e instrumentos envolvidos	40
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	41
4.1 Práticas docente: reflexões sobre as atividades pedagógicas analisadas	42
4.2 Reflexões sobre Gênero e Educação a partir do questionário	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO --	65
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO-PROFESSORA	67

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma discussão acerca da cultura machista, que é tão presente e possui raízes profundas em nossa sociedade. Ao analisar os contextos históricos e sociais da sociedade patriarcal em que vivemos, percebemos que seus principais alicerces são o machismo estrutural e o sexismo que foram e ainda são utilizados na manutenção de diversos tipos de preconceitos.

Nesse texto, apontamos que o machismo estrutural, entendido a partir de Drumont (1980), continua se sustentando e trazendo implicações que prejudicam todas as pessoas, independente das especificidades que envolvem os aspectos social, geracional, étnico-racial e de gênero. Assim, entendemos que todos(as) os(as) que fazem parte da sociedade são afetadas negativamente e isso fica evidente nos índices crescentes de violência, sobretudo contra as mulheres, causada principalmente pela reprodução de discursos e práticas machistas que reforçam estereótipos e desigualdades entre os gêneros.

Essas primeiras impressões acerca da temática foram causando-me inquietações, daí surgiu o interesse pela discussão das questões de gênero no início da graduação em Pedagogia. Isso se deu, especificamente, enquanto cursava os componentes curriculares Sociologia da Educação e Educação: Corporeidade, Gênero e Sexualidade, no primeiro ano da graduação. A partir disso tive a oportunidade de começar a desenvolver um olhar crítico para a temática, afastando aos poucos os conceitos prévios e, em certa medida, preconceituosos que haviam sido apresentados a mim durante minha formação pessoal e escolar.

Na Universidade, especialmente nas disciplinas que apresentavam temáticas relacionadas às discussões de gênero, fui percebendo o impacto que essas questões socioculturais tinham sobre mim, e o modo como eu me identificava enquanto sujeito pertencente a uma sociedade que (re)produz diariamente desigualdades, violências e exclusões me ajudou a entender a necessidade de me posicionar, através da Educação, trazendo o debate sobre as questões de gênero para o meu cotidiano. Paulo Freire (1996), aponta que a prática docente exige tomadas de decisões e posicionamentos que não podem ser neutros, tendo em vista que estamos sempre fazendo uma escolha em detrimento de outra. Desse modo, acredito no papel de agente transformador de realidades que é atribuído aos profissionais da educação e percebo a importância de trilhar nos caminhos que levam à construção de uma sociedade mais igualitária.

Durante esse processo, passei a observar com mais atenção os modos de se

expressar e agir dos meninos e das meninas que estão inseridos(as) no meu contexto social e percebi que desde cedo as crianças vão reproduzindo discursos e práticas machistas. Tais aspectos são percebidos nas brincadeiras que são escolhidas e/ou evitadas e em suas falas que reproduzem estereótipos de gênero por causa de determinados jeitos de agir e até mesmo por cores de roupas que são usadas. Tais práticas são consideradas “normais” e aceitáveis por uma parte considerável da sociedade que, durante séculos, tem naturalizado a cultura machista e determinado papéis sociais de homens e mulheres. A instituição escolar, construída e inserida nesse meio, pode acabar reproduzindo aspectos dessa cultura, tornando-se um mecanismo de exclusão dos sujeitos que não se enquadram aos padrões de gêneros impostos por grande parte da sociedade.

Embora as questões de gênero já me causassem inquietações, as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil¹ ocorrido na graduação em Pedagogia fomentaram a elaboração desta pesquisa, possibilitando também o contato com a professora supervisora do estágio na escola-campo que, posteriormente, colaborou com o desenvolvimento desta investigação.

Dessa forma, realizamos uma investigação sobre quais são as contribuições da educação no processo de (des)construção do machismo e como acontece a discussão sobre as questões de gênero no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, levantamos o seguinte questionamento: como a prática pedagógica exercida por uma docente do Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) em Sapé-PB contribui com a (des)construção da cultura do machismo e como essas práticas podem suscitar o debate acerca das questões de gênero? Buscamos também compreender como as questões de gênero podem ser trabalhadas no contexto educacional atual de ensino remoto.

Para tentar responder aos questionamentos elencados, temos como objetivo geral: identificar se existe e quais são as contribuições das atividades e práticas pedagógicas de uma docente atuante em uma turma de Educação Infantil que podem possibilitar as (des)construções da cultura do machismo. Esse objetivo desdobra-se em específicos, sendo eles: refletir sobre as práticas pedagógicas que possibilitam as discussões de gênero na Educação Infantil; compreender as possibilidades discursivas referentes às questões de gênero em uma sala de aula de Educação Infantil; discutir sobre a formação docente e sua relação com as questões de gênero na Educação Infantil. Consideramos o estudo da

¹ Devido a pandemia da Covid-19, os estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB estão sendo realizados de forma remota. Desta forma, meu contato com a turma e com a professora supervisora do estágio no CREI se deu exclusivamente via e-mail e *WhatsApp*, e foi desenvolvido no período compreendido entre março e maio de 2021.

temática relevante, pois se torna cada vez mais necessário ampliar as discussões das questões de gênero no âmbito escolar e sobre as implicações decorrentes do machismo presente na sociedade. Assim, visamos contribuir com a construção de conhecimentos no intuito de provocar quebras de paradigmas historicamente impostos, colaborando com o processo de (des)construção da cultura machista.

Este trabalho monográfico foi estruturado em **Introdução**, quatro seções e as considerações finais. Na primeira seção, intitulada “**Sociedade e Machismo**”, fazemos um recorte histórico sobre a perpetuação da cultura machista na sociedade, refletindo sobre como foram sendo construídas as relações desiguais de gênero e o impacto dessa hierarquização na vida das mulheres durante toda a história da humanidade.

Na segunda seção, que tem como título “**As discussões de gênero no âmbito da Educação Infantil**”, mostramos como essas discussões ocorrem no nível educacional infantil e trazemos para o debate o papel que a educação desempenha no processo de (des)construção do machismo. Analisamos também como as questões de gênero aparecem na legislação educacional brasileira, a partir da pesquisa feita nos documentos norteadores da Educação Infantil. Além disso, apresentamos exemplos de práticas pedagógicas que viabilizam a construção de modelos educacionais pautados nos princípios da igualdade e respeito, apontando os desafios para se trabalhar gênero na Educação Infantil, sobretudo no contexto do ensino remoto, haja vista ser o cenário em que a pesquisa está inserida.

Em seguida, na terceira seção, intitulada “**Percursos metodológicos**”, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa. Assim, descrevemos o contexto e o local da pesquisa, o perfil da professora colaboradora e os instrumentos utilizados para a produção de dados.

Já na quarta seção, intitulada “**Análise e discussão dos dados**”, fazemos a análise dos dados produzidos na pesquisa e realizamos uma discussão relacionada com a fundamentação teórica a partir dos resultados encontrados.

Por fim, partimos para as nossas considerações finais, que expõem as (in)conclusões que chegamos nesta pesquisa, buscando ampliar o debate acerca da temática e contribuir para a construção de novos conhecimentos.

1 SOCIEDADE E MACHISMO

Neste capítulo abordaremos sobre a presença do machismo na sociedade a partir de reflexões históricas sobre como as relações de poder entre os gêneros que durante séculos contribuíram com a construção de uma cultura machista que continua se sustentando na contemporaneidade, bem como discutiremos o impacto dessas questões na vida das mulheres durante o processo de lutas pelo fim das desigualdades de gênero.

1.1 A cultura machista: histórico e características

No contexto sociocultural que vivemos, as relações de poder do masculino sobre o feminino, os papéis determinados culturalmente às mulheres e aos homens e, conseqüentemente, as desigualdades causadas por valores machistas e patriarcais foram se naturalizando, passando a ser consideradas “normais” e aceitáveis. Segundo Louro (2003, p. 60) tais conceitos se tornaram naturais porque somos ensinados/as a pensar assim desde o início de nossas vidas “[...] e, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ordem das coisas”. Por isso, problematizar, desnaturalizar e (des)construir essas questões é um processo lento, contínuo e desafiador.

Um dos aspectos que dificultam esse processo é a atuação constante da indústria midiática, que utiliza representações imagéticas para inculcar nas pessoas conceitos que foram construídos para ser adotados como padrões definitivos da sociedade. Somos constantemente bombardeados(as) com informações que são reproduzidas por múltiplas instâncias que, segundo Louro (2008, p. 19), estão “[...] espalhadas por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais.” Sendo assim, as informações vão sendo internalizadas e tornam-se parte de nossas memórias discursivas e coletivas ao passo que são memorizadas e reproduzidas em sociedade.

Inserem-se nessas informações, que são produzidas e reproduzidas, as discussões em torno das questões de gênero, sendo o machismo e suas implicações na sociedade um dos conceitos debatidos. Oliveira, Lima e Gomes (2018, p. 70) chama atenção para o fato de que tem se tornado comum, sobretudo nas redes sociais, o uso do termo machismo “como referência ao ato motivador de algum tipo de violência contra mulheres ou pessoas que se orientem de acordo com o gênero feminino” e nós também percebemos o aumento dessa ocorrência.

A primeira definição da palavra machismo apareceu no Dicionário Aurélio na década de 1970, no Brasil, definindo-o como: “qualidade, ou ação ou modo de macho;

macheza” (AURÉLIO, 1974 *apud* AZEVÊDO, 2018). Assim, o ato de ser machista era encarado como algo próprio do homem, um símbolo de sua “macheza” inata, logo, foi naturalizada.

No decorrer das décadas esse conceito sofreu alterações e, atualmente, o Dicionário Online de Português (2021) define o machismo como: “Opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres”. Esse conceito nos ajuda a compreender que atos de discriminação fazem parte dessa prática, e são refletidos por meio da prática de todos os tipos de violências, quer sejam físicas, verbais, sexuais ou simbólicas. O machismo contribui para que os homens não aceitem que as mulheres tenham os mesmos direitos que eles, levando a figura feminina a ser encarada com inferioridade e, a partir disso, sofrer discriminações.

As contribuições de Drumont (1980, p. 81) apontam para a definição de machismo como “um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher”. Assim, o machismo articula a dominação masculina advinda de uma estrutura patriarcal que faz parte da construção histórica da sociedade, por isso ela está inserida num processo de naturalização e aceitação que tem sido disseminado através das gerações. Uma vez que o machismo é repassado entre as sociedades através de processos discursivos e culturais, pensar na perspectiva de uma cultura machista nos ajuda a compreender sua perpetuação durante as décadas.

Enquanto sistema ideológico, o machismo oferece modelos de identidade femininas e masculinas e estabelece um conjunto de comportamentos padronizados a ser adotado pelos sujeitos desde a infância. Dessa forma, meninos e meninas são apresentados a mundos diferentes, divididos em “polo dominante e polo dominado” reduzindo suas relações à hierarquização desigual entre os gêneros, segundo Drumont (1980, p. 82).

A história da humanidade está imbuída de representações do machismo construídas entre os mais diversos povos e modelos de organização social. Assim, o machismo sempre esteve presente na sociedade e tanto os discursos repetitivos da mídia quanto algumas orientações advindas de instituições sociais como a escola, família e igreja contribuem para a efetivação de sua reprodução, como apontam Oliveira, Lima e Gomes (2018).

As contribuições acadêmicas da teórica Heleieth Saffioti (2011) sobre as bases da violência de gênero apontam que as violências contra as mulheres advém do

patriarcalismo e têm sido replicadas ao longo do tempo. Ela explica que

entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social (SAFFIOTI, 2011, p. 34).

Nesse sentido, ocorre a validação de uma superioridade masculina, à luz do sexismo. Acerca disso, Saffioti (2011, p. 35) reitera que “[...] o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres”. Conseqüentemente, essa distribuição desigual de poderes acaba sendo validada através do processo de criação de masculinidades nocivas às crianças, sobretudo aos meninos.

Apesar do sexismo ser uma violência praticada de um sexo para com o outro, as evidências estatísticas de casos de violência doméstica e feminicídios divulgadas por meio da mídia mostram que o sexo que mais sofre violência é o feminino, reafirmando as concepções patriarcais da nossa sociedade onde o homem sobrepõe à mulher. Assim, percebemos que as muitas formas de violência contra as mulheres existentes hoje advêm desse contexto sócio- histórico. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública², o regime de isolamento social imposto durante a pandemia da Covid-19 tem aumentado enormemente os casos de violência doméstica contra as mulheres, visto que a maioria delas estão sendo obrigadas a permanecer mais tempo dentro de casa junto a seus agressores e, assim, estão sendo expostas a sofrer mais situações de agressão nesse ciclo de violências.

A partir dessa conjuntura, percebemos que as muitas formas de violência contra as mulheres existentes ainda hoje advêm do contexto histórico patriarcal em que a sociedade foi construída. Assim, a seção a seguir apresenta alguns aspectos históricos das lutas femininas em busca de direitos e as conquistas alcançadas durante esse processo de lutas.

1.2 Aspectos históricos das lutas das mulheres pela igualdade de gênero

A história das mulheres está imbuída de lutas por igualdade, liberdade e marcada

² Informações retiradas do site do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19/. Acesso em 22 set. 2021.

por conquistas de direitos, resultantes dos muitos séculos de resistência feminina. Essa luta plural reflete, a necessidade que elas tiveram de buscar o direito de falar de si e por si mesmas, visto que historicamente foram colocadas em segundo plano, tradicionalmente abaixo dos homens. (LOURO,2008).

Sabemos que o processo histórico ocultou e silenciou as vozes femininas que participaram dos acontecimentos marcantes para a história da humanidade. A narrativa que geralmente nos é apresentada é produzida e contada a partir do ponto de vista masculino, sobretudo do homem branco, cristão, heterossexual e rico, pois “[...] ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construíram representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais” (LOURO, 2008, p. 20). Consequentemente, grande parte da sociedade se apropriou dessas “verdades”, destinando às mulheres um lugar subalterno, provocado pela estrutura patriarcal das relações de gênero.

Contudo, as sociedades ao longo de todo o período histórico da humanidade passaram por grandes transformações sociais e quebras de paradigmas culturais relacionados às relações entre homens e mulheres. Gradativamente as mulheres têm ocupado os espaços públicos, antes exclusivo dos homens, por meio de ações contra todas as formas de opressão que sofrem entre os gêneros e suas implicações. Elas estavam cansadas de serem excluídas e decidiram ir às ruas como forma de manifestação coletiva das suas insatisfações, em busca de seus direitos enquanto cidadãs.

O Movimento Feminista no Ocidente, surgiu a partir do século XIX, enquanto um movimento social organizado, que se divide em três fases distintas, sendo elas: a primeira onda ou sufragismo, no fim do século XIX até meados do século XX, a segunda onda, no início de 1960 e a terceira onda, em meados de 1990. Apesar de não haver uma coesão teórica, parte da academia afirma existir uma quarta onda do feminismo, tendo início em 2010, caracterizada principalmente pelo uso maciço das redes sociais para organização, conscientização e propagação dos ideais feministas, conforme Franchini (2017).

As pautas iniciais do movimento estavam voltadas para a luta contra a opressão e pelo direito das mulheres ao voto, além do acesso à educação escolar e à determinadas profissões para ocupar espaços públicos, rompendo o determinismo social da época de se tornarem, exclusivamente, esposas, mães e donas de casa. Inicialmente, esses interesses estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média.

Acerca desse período, a intelectual negra e teórica feminista bell hooks explica em seu livro “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”, escrito em 1992, que

testemunhou durante anos a relutância de mulheres brancas estadunidenses em “[...] reconhecer que um movimento feminista antirracista era a única base para tornar real a sororidade” (HOOKS, 2020, p. 93) e abrir mão da supremacia branca. A autora aponta que as mulheres brancas entraram para o movimento sem pensar na relação entre os marcadores sociais de raça e gênero, eliminando raça das primeiras pautas do movimento feminista.

No final da década de 1960, com o desdobramento da denominada “Segunda Onda”, o debate promovido pelo Movimento Feminista abarcou também outras preocupações além das sociais e políticas. Foi a partir daí que passou a ser alcunhado e problematizado o conceito de gênero dentro do movimento feminista. Durante essa época, diferentes grupos sociais formados por mulheres, estudantes, jovens, intelectuais, entre outros expressaram sua inconformidade em relação aos padrões sociais e políticos que estavam impostos tradicionalmente “[...] não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas” (LOURO, 2003, p. 16). Desse modo, várias instâncias foram utilizadas para ampliar a divulgação dos ideais feministas e torná-los conhecidos socialmente.

Louro (2003, p. 16) também explica que o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos foi “tornar visível aquela que fora ocultada” e, para tanto, surgiram os “Estudos da Mulher”, que foram trazidos para o interior das universidades e escolas pelas militantes feministas que participavam do mundo acadêmico. Assim, a imersão dessas questões no âmbito educacional foi extremamente importante para ampliar o alcance do Movimento Feminista e espalhar suas contribuições em vários âmbitos da sociedade, possibilitando rupturas e transformações sociais.

A ocorrência de transformações são inerentes à história e à cultura. Louro (2008, p. 23) aponta que “[...] as muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra”. Assim, conforme novos estilos de vida foram sendo criados na sociedade, multiplicaram-se as possibilidades de dar sentido e de viver os gêneros e as sexualidades.

Referente a esses aspectos, Souza (2019, p. 13) reitera as contribuições dos estudos feministas para as discussões de gênero. Ela explica que “[...] com a proliferação dos estudos na área, as relações e determinações de gênero não são mais entendidas como uma ordem natural, mas como construto social”. Assim, ao conceituar gênero como um processo social e cultural que foi construído a partir das diferenças sexuais, tornou-se

possível compreender gênero enquanto construto social e histórico, visto que as relações e determinações de gênero não são mais entendidas como uma ordem natural, a partir do determinismo biológico. Nesse sentido, Joan Scott (1995, p. 75) acrescenta:

O termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.

Dessa forma, as feminilidades e masculinidades vão sendo construídas e reproduzidas através dos arranjos sociais e históricos de cada sociedade. E, de acordo com Jane Felipe (2000), na perspectiva das relações de gênero o que realmente importa é discutir os processos de formação histórica e social que foram, e ainda são, instituídas na formação dos sujeitos.

Em relação ao nosso país, fazer um recorte histórico sobre a história das mulheres no Brasil é relevante para compreender as implicações do modelo ideal de mulher que foi sendo construído ao longo das décadas na sociedade brasileira. Antes disso, é necessário entendermos também como foi construído o modelo do homem nordestino, visto que a nossa pesquisa está inserida nesta região.

De acordo com Albuquerque Júnior (2013), para solucionar os problemas que faziam parte da região brasileira que mais tarde receberia o nome de “Nordeste”, as autoridades dos diferentes estados que compunham essa localidade se reuniram, por volta de 1920, e elencaram como uma das soluções a necessidade de resgatar as características do homem sertanejo, resgatando o padrão de masculinidade existente na região, e assim surge o que conhecemos como o “nordestino”. Considerando as questões político-sociais- alicerces dos modelos de masculinidades que foram inventados para caracterizar o homem nordestino, que deveria ser um sujeito forte, viril, valente e que se contrapõe às características do que é visto como algo feminino, pois tais características eram encaradas como frutos do processo da modernidade que estava sendo instalada mundialmente naquela época, conforme explicado por Albuquerque Júnior (2013).

Essa construção estereotipada de nordestino enquanto “cabra macho” constituiu um modelo de identidade visto como apropriada para que os meninos adotassem desde a infância, visto que nessa região não haveria espaço para homens fracos e covardes. Tais características empregadas desde essa época persistem ainda hoje e estão intimamente relacionadas às práticas machistas e de violências disseminadas por esses sujeitos. Não

raro observamos crianças do sexo masculino sendo estimuladas desde bem pequenas por seus pais, mães ou responsáveis a reproduzir discursos machistas e adotar posturas violentas, “de macho”.

Isso implica também na adoção de papéis sociais baseados no gênero, que atribuem valores, normas e modos padronizados de ser menino e menina. Enquanto os meninos devem ser corajosos e exercer a liderança, as meninas têm que ser protegidas - por eles - e obedientes. Assim, desde criança vivemos à luz das relações de poder onde a ordem patriarcal de gênero “[...] constitui o caldo de cultura no qual tem lugar a violência de gênero, a argamassa que edifica desigualdades várias, inclusive entre homens e mulheres” (SAFFIOTI, 2001, p. 133). Essas desigualdades produzem violências de gênero e seguem a lógica de uma cultura machista estabelecida e propagada na sociedade.

Retomando o ponto de partida da discussão proposta nessa seção, conhecer historicamente as trajetórias de lutas das mulheres nos possibilita perceber que o processo pela diminuição das desigualdades de gênero não foi fácil, tampouco instantâneo, visto que esse é um processo necessariamente contínuo. Nesse sentido, daremos início a um breve percurso pela história das mulheres brasileiras, iniciando pelo período colonial brasileiro.

O período colonial do Brasil foi extenso e ocorreu durante os séculos XVI e XIX, nos quais diversas atividades sociais e econômicas foram desenvolvidas para a estruturação do país. Com isso, modos de vida foram sendo construídos e instaurados na sociedade brasileira, tendo influência direta das relações sociais e de poder entre os gêneros, assim foi se estruturando uma cultura que prioriza a superioridade dos homens.

As mulheres na colônia eram oprimidas e viviam reclusas em suas casas. O trabalho no/do lar envolvia o cuidado integral para a criação dos(as) filhos(as), ser responsável pela manutenção e conservação da casa, além de outras múltiplas tarefas que recaiam sobre os ombros das mulheres, mantendo-as distantes dos espaços públicos de trabalho. Segundo Araújo (2010, p. 49) “repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada”. Isso demonstra a dimensão alcançada pelo controle imposto durante toda a vida dessas mulheres, estendendo-se do nascimento até o fim de suas vidas.

Acerca do trabalho no/do lar que foi historicamente atribuído às mulheres, Hooks (2020, p. 84) mostra que, independente da classe social, a mulher que trabalhava como dona de casa “ficava frequentemente isolada, sozinha e deprimida.” Enquanto os homens

faziam a maioria do trabalho fora, as mulheres trabalhavam para tornar o lar um lugar confortável e relaxante para todos os membros da família. Assim, “[...] quando as mulheres, em casa, dedicam todo o tempo a atender às necessidades dos outros, o lar é local de trabalho para ela, não é local de relaxamento, conforto e prazer (HOOKS, 2020, p. 84). Tal realidade ainda é presente nos dias de hoje, onde é possível observar esse modelo de organização familiar em que o homem trabalha exclusivamente fora de casa e a mulher assume toda a responsabilidade do lar.

Ainda sobre aspectos do período colonial brasileiro acerca da relação entre os gêneros, Araújo (2010) explica que os homens utilizavam do aprisionamento e, sobretudo, da coerção para controlar a vida e a sexualidade feminina. Para garantir a fidelidade de suas esposas enquanto estavam ausentes, durante o período colonial os homens tinham o direito de deixá-las em locais de “recolhimento³” até que retornassem das suas viagens. Isso mostra o quanto as mulheres casadas eram reduzidas a objetos pertencentes e exclusivos dos seus maridos, ou melhor, seus donos e controladores.

A maternidade é outro aspecto importante nesse período. A sociedade atribuía para a mulher a obrigação de ser mãe. A prática sexual tinha um fim específico, ou seja, o da fecundação. Atos sexuais com as esposas tinham esse objetivo, já com as mulheres de “fora”, a busca era pelo prazer. Desse modo, a sexualidade era bastante vigiada e atingia todos os tipos de mulheres, tanto brancas quanto pretas, independentemente de serem ricas ou pobres. Acerca das mulheres negras, Azevêdo (2018) explica que a vigilância e a punição eram recorrentes em suas vidas no período colonial. Elas eram violentadas sexualmente pelos senhores de engenho e assim muitas acabavam engravidando, tendo que cuidar sozinhas de seus filhos e filhas.

É bem verdade que a herança escravocrata deixou um legado histórico marcado pelas violências que atravessam a vida da população negra até os dias de hoje e isso atinge de forma mais cruel grande parte das mulheres negras, especialmente negras pobres, de periferia e idosas, que sofrem múltiplas formas de discriminações, preconceitos étnicos e geracional. Goes (2019) destaca que o duplo fenômeno do racismo e do sexismo que assola as mulheres negras de forma simultânea são os principais fatores responsáveis por produzir diferenças de classes e jogos de poder, levando ao desempoderamento de muitas

³ Durante o período colonial, as casas de recolhimentos e conventos tinham fins educacionais para as meninas e apresentavam, entre outros objetivos, resguardar a dignidade de virgens e viúvas de famílias nobres, além de servir como um ambiente de punição para manter presas mulheres que apresentavam comportamentos considerados inadequados e, para as mulheres casadas, causa de desonra para os maridos, segundo os padrões sociais daquele período. (ALGRANTI, 1993).

delas, que estão na categoria que mais sofre desvantagem socialmente.

Assim como um mosaico que é composto por vários pedaços diferentes para formar o todo, as mulheres são atingidas por vários sistemas de dominação, opressão e discriminação de formas singulares, pois os marcadores sociais que permeiam as vidas humanas são múltiplos e se diferem a partir de cada realidade. Diante disso, Goes (2019) discorre sobre a interseccionalidade, um fenômeno que teve seu conceito sistematizado oficialmente pela estadunidense feminista negra Kimberlé Williams Crenshaw, embora outras intelectuais já discutissem antes sobre a interseccionalidade, como exemplo no contexto nacional brasileiro podemos citar as intelectuais negras Lélia Gonzales, Sueli Carneiro e Jurema Werneck.

A partir do conceito apresentado por Crenshaw, Goes (2019, p. 01) reitera que a interseccionalidade é “[...] como uma associação de sistemas múltiplos de subordinação”. Essa associação tem sido descrita de vários modos, como discriminação composta, cargas múltiplas ou “[...] como dupla ou tripla discriminação, que concentra problemas e busca capturar as consequências estruturais de dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. Desse modo, a interseccionalidade trata da forma como as opressões são geradas ao longo de tais eixos, evidenciando as interações dessas opressões nas vidas das pessoas.

Ainda sobre o panorama histórico das relações de gênero e a estruturação do machismo em nossa sociedade, Falci (2010) explica que o espaço público não pertencia às mulheres do sertão nordestino brasileiro do século XIX, visto que elas não eram consideradas cidadãs políticas. Assim, a figura feminina tinha um papel inferior dentro da sociedade e ainda permanecia restrita à esfera do espaço privado, “[...] pois a ela não se destinava a esfera pública do mundo econômico, político, social e cultural” (FALCI, 2010, p. 251). Dessa forma, as mulheres foram, durante séculos, “aprimonadas”. Foi só a partir da década de 1930, após tantos anos de lutas e manifestações, que alguns direitos foram conquistados, dentre eles o reconhecimento das mulheres enquanto cidadãs políticas, por meio do direito ao voto.

Em relação às mulheres casadas, a referida autora ainda aponta que a vida da mulher se resumia ao marido, filhos e cuidados com o lar. Isto é, a esposa “[...] passava a se vestir de preto, não se perfumava mais, não mais amarrava seus cabelos com laços ou fitas, não comprava vestidos novos” (FALCI, 2010, p. 269). De fato, a sua existência limitava-se ao encaixe nos padrões considerados adequados para uma mulher casada. Entre tantas exigências, percebemos o anulamento da autoestima da mulher, que sequer

podia usar vestimentas de sua escolha ou até mesmo fazer uso de enfeites de cabelo, evidenciando a violência psicológica sofrida por elas. Contudo, isso era considerado “normal” e aceitável naquele contexto histórico e social.

Atualmente, esse perfil de mulher casada não é mais encarado como “normal” e vemos muitas mulheres (des)construindo padrões de violências no casamento, porém ainda existem práticas machistas por parte de ambos os sexos que enfatizam a necessidade de comportamentos tidos como esperado por parte de uma mulher casada.

Conforme as mudanças foram ocorrendo na sociedade, a chegada do século XX trouxe algumas características da modernidade, como os clubes com piscinas e também cinemas. Ter acesso a esses ambientes resultou em avanços positivos à liberdade de algumas mulheres brasileiras, como por exemplo, ao passo que elas começaram a opinar ou até mesmo escolher pretendentes para se relacionar, o controle exercido pelos pais foi se amenizando, segundo Azêvedo (2018). Isso foi, gradativamente, dando espaço para as mulheres explorarem mais a sexualidade, alcançando a questão da maternidade e a escolha de adiar ou anular o que antes era uma obrigatoriedade, a partir da introdução de métodos contraceptivos.

De modo respectivo, as mulheres foram se inserindo e atuando de forma mais ativa na sociedade. Ocorreram grandes eventos históricos, como a Revolução Industrial e as I e II Guerras Mundiais, que transformaram muitos aspectos da vida em sociedade, marcando a necessidade da inserção da presença feminina nas esferas públicas e no mercado de trabalho. Assim, elas foram deixando de ser apenas esposas, mães e donas de casa e passaram a ocupar vários cargos como operárias, enfermeiras e outras profissões que antes eram predominantemente masculinas.

Apesar de iniciarem atuando em ocupações inferiorizadas em comparação com as dos homens, nos anos finais do século XX a conquista do espaço no âmbito profissional avançou amplamente. Conforme as mulheres foram superando inúmeros desafios e lutando incansavelmente por melhores salários e condições de trabalho justas, elas encontraram meios para permanecer neste espaço e continuam até hoje lutando por condições menos desiguais de trabalho entre homens e mulheres nessa sociedade capitalista.

Como resultado dessas lutas durante os séculos, um novo modelo de mulher foi sendo construído na sociedade que estava se encaminhando para a entrada do século XXI. Dentre as características desse modelo, encontramos uma mulher mais empoderada, que luta por seus direitos e ocupa espaços, “[...] uma mulher que começa o século XXI cheio

de desafios, disposta a enfrentá-los para a garantia de uma sociedade mais igual” (AZEVEDO, 2018, p. 36). Esse salto possibilitou grandes transformações na sociedade e mudou para melhor vários aspectos da vida de muitas mulheres, permitindo a conquista de direitos através de movimentos pautados na resistência feminina.

No entanto, a situação de vida de cada mulher é diferenciada, dependendo do meio social, cultural que ela está inserida, o que envolve principalmente a região geográfica e a classe social da qual faz parte. As subjetividades também exercem grande influência sobre a forma como cada indivíduo se vê e se apercebe no mundo. Assim, existe uma constante reprodução de discursos, inclusive femininos, que legitimam atitudes machistas e as consideram como naturais, não sendo passíveis de (des)construção.

Diante disso, se faz necessário abordar o contexto histórico para entendermos o quão estruturantes são as raízes do machismo plantadas séculos antes da construção da sociedade contemporânea que vivemos hoje. Mesmo levando em consideração todos os avanços e conquistas de direitos alcançados através das lutas das mulheres, é perceptível a existência de uma cultura machista que continua se reproduzindo ao longo da história. Assim, essas concepções foram e são produzidas através de muitas instituições sociais, tornando-se “[...] quase "naturais" (ainda que sejam "fatos culturais")”, de acordo com Louro (2003, p. 60), a escola tem função social e cultural tem papel fundamental nesse processo de desconstrução da cultura machista e quebra da lógica patriarcal.

Nesse sentido, as instituições escolares têm o grande desafio de promover uma educação transformadora de realidades, que possibilite a quebra de paradigmas, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs que farão parte de uma sociedade mais tolerante, igualitária humanizada. Para tanto, urge a necessidade das discussões sobre gênero dentro da escola desde a etapa inicial da formação escolar, pois é a partir da Educação Infantil que essas questões surgem e vão acompanhando as crianças durante suas trajetórias de vida.

2 AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É necessário que a escola exerça seu papel de construir espaços abertos para a promoção de uma educação ancorada em princípios constitucionais de liberdade, tolerância e respeito entre os sujeitos. Desse modo, para a construção desse capítulo, pesquisamos se e como a legislação educacional do nosso país aborda as questões de gênero, direcionando nossa busca para os documentos legais que norteiam o trabalho na Educação Infantil. Além disso, apresentamos exemplos de práticas pedagógicas que viabilizam a construção de modelos educacionais pautados no princípio democrático de igualdade e respeito às diferenças.

2.1 O debate das questões de gênero na legislação educacional brasileira

As leis que regem as diretrizes e bases do ensino no Brasil foram criadas a partir dos princípios da Constituição Federal (CF) de 1988 e, seguindo seus ideais, a educação deve ser ancorada na garantia de igualdade de direitos constitucionais entre homens e mulheres, promovendo a construção de uma sociedade sem preconceitos e discriminações. Isso está posto no Artigo 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais da sociedade brasileira, a saber: “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 3º, a LDB nº 9.394/96 apresenta os princípios que conduzem a educação, alguns desses são: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 9).

A partir disso passou-se a defender uma perspectiva de educação para a diversidade nos princípios de respeito à liberdade, evidenciado pelo pluralismo de ideias. A seguir, no inciso IV do Artigo 32º, a LDB nº 9.394/96 define que “[...] uma educação orientada por estes preceitos, inclui práticas pedagógicas que promovam o respeito, tolerância e equidade entre os gêneros” (BRASIL, 1996, p. 23). Sendo assim, a equidade entre os gêneros é incluída enquanto perspectiva orientadora para as práticas pedagógicas promotoras de respeito.

Outro documento que contempla as normas que orientam o planejamento

curricular, organizacional e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola é nomeado de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). Em suas diretrizes, aponta que convém à escola

[...] desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. (BRASIL, 2013, p. 27).

Assim, cabe à escola desempenhar o papel de acolher diferentes manifestações culturais e diferentes saberes, constituindo-se em um espaço de pluralidades, que respeita e valoriza as subjetividades dos sujeitos levando em conta a heterogeneidade presente na sociedade. Brasil (2013, p. 35) aponta que os sistemas educativos têm a responsabilidade de criar condições para oportunizar a formação escolar correspondente à faixa etária de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as), “[...] com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural)”. Nesse sentido, é ressaltada a responsabilidade de se buscar a superação de desigualdades no processo educacional através da valorização da diversidade dos sujeitos participantes.

No que se refere aos temas que devem ser abordados nos currículos escolares, as DCN’s orientam a inclusão de pautas atuais que abrangem as esferas globais, regionais, locais e individuais, pois tem impactos diretos na sociedade. “[...] Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2013, p. 115) devem estar articulados aos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Os debates dessas pautas devem ser incluídos desde a educação infantil, proporcionando às crianças pequenas a formação escolar que auxilia na construção de uma visão de mundo plural e diverso, ajudando-as a formar atitudes de solidariedade e tolerância. Conforme Brasil (2013, p. 87), a partir disso elas aprenderão a identificar e combater preconceitos e “[...] poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas”. Para romper com essas formas de dominação é essencial que se aprenda a identificá-las e, assim, criar formas de combatê-las.

Diante dessa lógica, consideramos importante analisar o que dizem alguns documentos que integram as Políticas Curriculares de Educação Infantil, focalizando na análise do segundo volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado em 1998, dirigido às instituições e aos(as) profissionais de creches e pré-escolas. Conforme as palavras iniciais do documento, ele busca soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e visa servir como guia de reflexão educacional sobre orientações didáticas para os profissionais que atuam na Educação Infantil. O RCNEI foi publicado em três volumes, organizados do seguinte modo: o primeiro volume é o documento “Introdução”, o segundo é o documento “Formação pessoal e social”, e o terceiro é o volume “Conhecimento de mundo”. Visto que no segundo volume é apresentado o âmbito da formação pessoal e social das crianças, nos atentamos a analisar apenas esse volume.

As instituições de Educação Infantil se constituem em espaços de socialização, propiciando o contato entre crianças e adultos de várias origens socioculturais, etnias, costumes, hábitos e valores, sendo espaços ricos em diversidade. Assim, a experiência educativa pode criar condições para que as crianças adquiram conhecimentos sobre realidades distintas, em vista da possibilidade de conviverem com outras pessoas e seus hábitos culturais diversos. De acordo com o RCNEI, essas instituições podem auxiliar na valorização da diversidade ou favorecer a discriminação, dependendo da forma como trata com essa questão.

No segundo volume do documento localizamos duas seções específicas que se referem às nossas questões de interesse, a saber: “Expressão da sexualidade” e “Identidade de gênero”. De modo geral, nesses campos são abordadas contribuições do RCNEI que ressaltam a importância da igualdade e respeito entre as pessoas, sem distinção de gênero ou sexualidade.

A primeira seção traz a importância de compreender a sexualidade como um processo amplo, marcado fortemente pela cultura e pela história e que é, sobretudo, inerente ao desenvolvimento das crianças. Isso pode ser um fator auxiliador do trabalho docente diante de perguntas ou de ações exploratórias feitas pelas crianças envolvendo suas sexualidades, que não deveriam ser tratadas com espanto pelos(as) docentes.

Carvalho e Guizzo (2016, p. 196) apontam que o RCNEI apresenta grandes

avanços em relação à temática ao ressaltar que

[...] a construção das identidades de gênero e da própria sexualidade extrapola a configuração biológica dos seres humanos, defendendo que as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos quanto aos femininos, para além da reprodução de estereótipos de gênero.

Nesse sentido, as questões de gênero aparecem no documento quando aborda as possibilidades de as crianças assumirem diferentes papéis sociais através de brincadeiras, sem reproduzir estereótipos de gêneros. Conforme Brasil (1998, p. 22), através das brincadeiras as crianças “[...] amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.” Ao brincar de faz-de-conta, por exemplo, elas tornam-se autoras de seus papéis, enriquecendo suas identidades e ampliando suas concepções sobre outras formas de ser e estar no mundo, pois tem a possibilidade de escolher vivenciar qualquer papel ou personagem.

As representações sociais que são feitas do papel do homem e do papel da mulher podem ser constatadas pelas crianças através do modelo familiar que estão inseridas ou vistas através da mídia, por meio de desenhos infantis, jogos e brinquedos. Tais papéis sociais são representados conforme visões presentes na sociedade, que podem influenciar na construção das identidades e comportamentos adotados pelos sujeitos desde a mais tenra idade.

Na seção “Identidade de gênero”, o RCNEI explica que os(as) professores(as) devem transmitir valores de igualdade e respeito entre as pessoas por meio de ações e encaminhamentos que não reproduzam padrões estereotipados de gênero nas relações com as crianças. Contudo, Brasil (1998, p. 42) evidencia que essa medida por si só não elimina a presença de estereótipos na escola, pois

[...] mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual.

Brasil (1998, p. 42) também explica que “a observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados”. Porém, não são apresentados, de maneira prática e específica, quais são esses encaminhamentos. Apenas é atribuído aos(às) educadores(as) a função de identificar e agir de maneira apropriada às situações

que podem – e vão – surgir no cenário escolar. O RCNEI sugere, enquanto elemento integrado ao trabalho pedagógico, a inserção das famílias nas instituições escolares para favorecer a colaboração entre elas, construindo juntas relações pautadas no respeito e compreensão.

O outro documento analisado foi a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), criado a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as diretrizes em todo o território nacional. É um documento orientador para a elaboração das propostas pedagógicas que enfatizam o lugar das crianças no centro do processo educativo, evidenciando-as enquanto sujeitos de direitos. Partindo desse conceito, as DCNEI defendem uma concepção de currículo que considera a articulação da prática pedagógica com os saberes e as experiências das crianças, contextualizando esses conhecimentos na elaboração das propostas educacionais.

As Diretrizes apontam as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. De acordo com Brasil (2010, p. 26), essas práticas devem garantir algumas experiências às crianças, entre as quais destacamos duas que mais se aproximam das nossas questões analíticas:

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Assim, esse documento orienta a implementação de experiências que possibilitem vivências com grupos sociais diversos para proporcionar às crianças padrões de referências pautados na diversidade. Desse modo, as práticas pedagógicas devem incentivar a exploração e o conhecimento das crianças sobre o mundo físico e social, o que envolve a sociedade que estão inseridas e as questões de gênero que dela fazem parte.

No que concerne às discussões sobre as questões de gênero, evidenciamos que o documento faz menção da palavra “gênero” apenas uma vez, no quinto aspecto da Concepção de Proposta Pedagógica das instituições de educação infantil, visando o cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica. Conforme Brasil (2010, p. 17) ela deve possibilitar a construção de

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero,

regional, linguística e religiosa.

De modo bastante vago, as diretrizes apontam a necessidade de serem construídas propostas pedagógicas que possibilitem o rompimento das relações de dominação entre os gêneros, contudo não apresentam práticas que orientem a elaboração do trabalho docente a fim de abordar as temáticas de gênero no âmbito escolar infantil e promover “novas formas de sociabilidade comprometidas com a democracia”, como pontuado acima.

Além dos documentos já apresentados, em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento norteador para a elaboração dos currículos escolares do ensino infantil ao médio de todo o país, servindo de base para a construção do trabalho pedagógico numa perspectiva de torná-lo nacionalmente alinhado. De acordo com as palavras iniciais de sua apresentação, Brasil (2017, p. 5) diz que “[...], a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Nessa perspectiva de preparação da classe discente para o futuro, o documento foi pautado “[...] em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar”. A perspectiva de construir avanços para o futuro do país é posta como algo a ser desempenhado coletivamente pela sociedade, ancoradas numa nova base educacional que deve ser utilizada pelas escolas para promover esses avanços.

Objetivando avanços a partir da participação e colaboração da sociedade brasileira, a BNCC afirma ser correspondente às demandas contemporâneas presentes na época em que vivemos, logo, esperávamos encontrar a pauta sobre educação de gênero de maneira mais abrangente em comparação aos documentos analisados anteriormente. No tocante às questões de gênero, Silva (2019, p. 21) explica que “houve uma supressão do termo gênero direcionado a homens e mulheres e as discussões sobre as relações desiguais entre os/as mesmos/as” no conteúdo da BNCC. Ademais, o termo “gênero” não está explícito nem aparece como conceito histórico e social que lhe é atribuído e essa ausência representa o cenário político e social que vem sendo sustentado no país.

Na época da homologação da BNCC foi fortemente veiculado nas redes e mídias digitais notícias e falas de agentes representativos do Estado brasileiro sobre a defesa da retirada do debate sobre as questões de gênero na escola, a partir da farsa criada em torno do termo “Ideologia de Gênero” e a distribuição do que foi chamado “Kit gay”. Isso fez

com que a temática de gênero fosse ainda mais compreendida por grande parte da sociedade civil como uma ameaça para a conservação da moral e dos “bons costumes”, que visa destruição do modelo construído e adotado para representar as configurações tradicionais de família. Esse cenário evidenciam retrocessos que vem acontecendo em nosso país nos últimos anos e representam ameaças aos direitos democráticos garantidos pela Constituição Federal.

Em relação às competências gerais da educação básica, a BNCC apresenta como uma proposta, entre as dez elencadas, o desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade humana, mas não especifica os grupos sociais e as relações de gênero presentes no meio social que fazemos parte. Na íntegra, a habilidade envolve:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, em preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10).

Desta forma, podemos observar que a própria BNCC reconhece a naturalização das desigualdades entre os grupos sociais feita pelo Brasil ao longo de sua história e o reflexo desse processo histórico no contexto educacional, desde o acesso e permanência na escola até a qualidade das aprendizagens dos(as) educandos(as). Conforme Brasil (2017, p. 15) “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias”. Certamente, é amplamente visível o impacto das inúmeras desigualdades que permeiam as vidas dos(as) alunos(as).

Para a superação dessa realidade, esse aparato legal orienta que as instituições escolares e os órgãos educacionais públicos focalizem o planejamento de suas ações visando uma equidade educacional em todos os níveis de ensino, a partir do reconhecimento que as necessidades sociais dos(as) educandos(as) se diferem. No entanto, apesar de a BNCC trazer questões de desigualdades, valorização da diversidade humana, promoção de respeito e equidade, isso é colocado de forma generalizada, sem o enfoque em gênero. Ela não apresenta orientações específicas para o desenvolvimento de práticas que fortaleçam a construção de transformações na sociedade.

A partir das leis educacionais brasileiras analisadas, é perceptível notar o enfoque dado numa perspectiva de educação para o reconhecimento das subjetividades dos

sujeitos e o respeito pela diversidade presente na sociedade brasileira. No entanto, esses documentos não abordam de maneira satisfatória as questões de gênero (nosso foco de pesquisa), trazendo abordagens que omitem e substituem essas questões, como por exemplo, ao abordar a superação de preconceitos de forma generalizada, sem dar visibilidade aos múltiplos marcadores sociais que causam discriminações e violências.

Nesse sentido, compreendemos a emergência do debate educacional pautado em reflexões que consideram efetivar uma educação para e pela diversidade humana, pautadas na perspectiva de gênero. Mesmo com a crescente visibilidade que as questões de gênero e sexualidade têm alcançado nas últimas décadas, as lacunas encontradas na legislação educacional do nosso país representam uma construção histórica que visa o ocultamento dessas temáticas, trazendo o debate de forma generalizada e negligenciando sua urgência.

Assim, é um desafio constante para os(as) educadores(as) incluírem as questões de gênero no cotidiano escolar, e isso se intensifica pela falta de orientações mais específicas nas políticas educacionais brasileiras. Portanto, é necessário que a legislação educacional forneça aportes teóricos-metodológicos para subsidiar a formação docente e as práticas pedagógicas construídas sob a ótica do ensino para a efetivação de direitos.

A seção a seguir discute sobre o papel da educação de problematizar a naturalização de discursos e práticas discriminatórias que são mecanismos de exclusão dos sujeitos na sociedade, bem como apresenta caminhos para a promoção da educação para a não violência.

2.2 Práticas pedagógicas e gênero na educação infantil: entre brincadeiras e (des)construções

Embora existam lacunas sobre como abordar as questões de gênero nos aportes legais educacionais do nosso país, é necessário que a escola esteja preparada para lidar de maneira adequada com a realidade social que atravessa seus muros e permeia as vidas de todas as pessoas que ocupam esse espaço formal de educação.

As instituições escolares são espaços de produção e reprodução de saberes e culturas e, por terem como atores e atrizes seres sociais e históricos, estão em constante transformações. Freire (2001, p. 50) destaca que “[...] ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isto ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isto ou aquilo”. Assim, os seres humanos estão em contínuo processo de construção e (des)construção, pois nos é

dada a oportunidade de transformar nossas vivências.

Não sendo um ambiente neutro, a escola assume diferentes papéis e posições perante as mudanças sociais e culturais que ocorrem na sociedade. De acordo com Freire (2001, p. 21), é justamente por não ser neutra que a prática educativa “[...] implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. Desse modo, por estar inserida e receber todas as influências do meio social, a escola pode se tornar um espaço de propagação de desigualdades e exclusão de sujeitos que não seguem modos de ser e pensar que estão socialmente padronizados.

Louro (2003) corrobora com essa discussão ao explicar que a escola entende e produz diferenças e desigualdades, além de desempenhar a função de separar os sujeitos. A escola reforça as disparidades entre adultos e crianças, evidenciando as relações hierárquicas de poder, além de incentivar a separação dos meninos das meninas, que acaba por reproduzir, desde a etapa da Educação Infantil, a naturalização da violência e discriminações entre os gêneros. Isso ocorre em decorrência dos tabus criados sobre a discussão de temas que envolvem gênero e sexualidade.

No entanto, não é fácil (des)construir conceitos enraizados na nossa cultura e desnaturalizar ideias e práticas machistas adotadas pelas pessoas. Além do fato de ainda ser considerado um tabu na nossa sociedade, discutir sobre relações de gênero pode ser encarado como algo polêmico e, por isso, muitas instituições escolares optam por não querer tornar visível suas implicações, na tentativa de ignorar sua existência e evitar possíveis críticas, reclamações e resistência das famílias.

Nesse sentido, Felipe (2000, p. 125-126) explica que durante muito tempo foi utilizado “[...] o argumento de que a ignorância, isto é, a falta de informação em relação às questões sexuais, poderia proteger a criança de comportamentos considerados impróprios para sua idade”. Assim, era recomendado que tanto a família quanto a escola, representada sobretudo pelos(as) professores(as), exercessem vigilância sobre os corpos das crianças, negando orientações sobre esses aspectos. Felipe (2000, p. 128) aponta que “[...] os diversos discursos que circulavam nesses espaços institucionais e fora deles tentaram reafirmar, através de inúmeras estratégias de poder/saber, a inferiorização de meninas e mulheres, visibilizando de maneira central os meninos e homens”. Desse modo, a autora destaca que esses argumentos foram amplamente difundidos durante as épocas passadas e seus efeitos permeiam a nossa sociedade atual, produzindo a naturalização de discursos e atitudes machistas, bem como grandes dificuldades no que diz respeito ao

debate sobre a temática, inclusive no âmbito escolar, abarcando os níveis educacionais iniciais.

De acordo com Finco (2003), as relações das crianças na Educação Infantil são como uma forma de introdução de meninos e meninas na vida social, onde eles(as) têm a oportunidade de interagir e participar nas construções sociais, visto que podem estar em contato com adultos e crianças oriundas de diversas etnias, classes sociais e com valores e comportamentos diversificados.

Vianna e Finco (2009, p. 271) enfatizam que “[...] o direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero.” Então, é a partir da mediação do(a) educador(a) infantil que podem ser construídas, por meio dessa discussão, relações não hierárquicas de gênero, possibilitando que crianças se desenvolvam

de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. [...] Porém é muito freqüente, ainda, que meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para profissionais da educação infantil. (FINCO, 2003, p. 95).

Tal frequência pode ocorrer porque, ao não ter formação docente para compreender as questões de gênero de forma adequada, bem como por terem sido educados(as) em uma cultura machista e heteronormativa, grande parte do professorado continua reproduzindo estereótipos de gênero ao exigir que meninos e meninas sigam os moldes estabelecidos pelos padrões hegemônicos da sociedade que ditam os comportamentos adequados eles(as). E quando fogem às regras, qualquer um desses modos logo são desaprovados e evitados.

Desse modo, são negadas muitas experiências que ajudariam o desenvolvimento das crianças enquanto seres humanos, tais como expressar sentimentos e afetividades livremente, utilizar roupas, brinquedos e participar de brincadeiras em grupo, livres da divisão entre os gêneros. “[...] Práticas de sobrevivência como cozinhar, lavar, costurar são tidas como práticas femininas e por isso, negadas aos meninos. Lutar, brigar, correr, competir, dirigir, liderar, brincar na rua são práticas negadas às meninas” (BARRETO, 2016, p. 24). Nesse sentido, as crianças são privadas de vivenciar a infância em sua inteireza e plenitude.

Reforçando a importância de questionar e refletir sobre essas práticas pedagógicas ainda tão comuns na Educação Infantil, Vianna e Finco (2009, p. 272) dizem que é “indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e

também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem”. Assim, à luz dos estudos científicos na área de gênero e educação, é possibilitado condições para que os(as) docentes realizem formações continuadas e possam ressignificar suas práticas.

Para (des)construir paradigmas, a formação docente de qualidade é imprescindível para abrir novos caminhos rumo a uma educação que possibilite a formação de profissionais mais atentos às questões sociais que permeiam a escola, estando preparados(as) para atuar no campo das questões de gênero a partir da Educação Infantil.

No que tange a formação dos(as) profissionais que atuam nessa etapa da educação, Azevêdo (2018, p. 45) aponta que esta “[...] precisa estar direcionada com questões ligadas à formação de um sujeito que se desenvolva livre de preconceitos (seja de gênero, de classes sociais, de etnias)”. Portanto, o(a) educador(a) infantil precisa agir em prol do combate a quaisquer tipos de discriminações que possam surgir dentro do ambiente escolar, e isso vai ser evidenciado em seus discursos e práticas pedagógicas.

Conforme apontado por Finco (2003, p. 99-100), discutir as questões de gênero na educação significa “[...] refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. [...] Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas”. Diante dessa reflexão, compreendemos que refletir e questionar sobre essas questões são os primeiros desafios que surgem para os(as) educadores(as) que visam transformar a realidade educacional, sendo assim indispensáveis à práxis pedagógica.

Acerca dos desafios para que os(as) professores(as) possam intervir nos casos de machismo na escola e trabalhar as questões de gênero, percebemos que são muitos. Entre eles, encontram-se a ausência de formação inicial suficiente acerca da temática, falta de formação continuada e a não inclusão da discussão das questões de gênero e diversidade no currículo da maioria das escolas. Contudo, essas lacunas precisam ser superadas para que as práticas pedagógicas sejam pautadas em uma perspectiva de Educação em e para os Direitos Humanos.

Diante dessa necessidade e visando apresentar alguns exemplos de práticas pedagógicas que possibilitam as discussões das questões de gênero na escola, tomamos como base as contribuições da professora Lorena Aguiar (2016), que realizou um estudo sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil.

Em suma, destacamos algumas delas, a saber: Realizar, junto aos alunos(as), a (des)construção de cores estereotipadas, bem como da ideia de brinquedo de menina e de menino para a construção da compreensão de que brinquedos e brincadeiras são livres para todas as crianças; Inserir a flexão dos gêneros masculinos e femininos nas linguagens oral e escrita, dando visibilidade tanto aos meninos quanto as meninas; Promover a não separação nas mesas e cadeiras da sala de aula e nas atividades de socialização, evitando assim a reprodução da competição de gênero entre as crianças. Ademais, os(as) educadores podem desenvolver a prática de refletir e repensar as formas tradicionais de trabalhar as datas comemorativas e a temática sobre as profissões, onde cabem discussões sobre os papéis sociais, visando o combate aos estereótipos⁴ de gênero desde a Educação Infantil.

Diante o exposto, compreendemos que as práticas cotidianas, tão rotineiras e comuns, necessitam de um olhar atento por parte dos(as) educadores. Corroborando com isso, Louro (2003, p. 63) salienta que “são [...] os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". Esse processo é difícil mas, a partir de pequenos passos, é possível trilhar por novos caminhos. Nessa perspectiva, entendemos que, com a apoio das famílias e os esforços contínuos da gestão escolar e dos(as) profissionais da educação, além do

[...] fortalecimento e concretização efetiva das leis que defendem os direitos da mulher, será possível desenhar um futuro diferenciado acerca das questões de gênero, garantindo às mulheres a reparação das falhas cometidas através de respeito, liberdade e maiores espaço de fala e de oportunidades (SILVA; SILVA, 2020, p. 5).

Desse modo, a possibilidade de incluir o debate das questões de gênero desde a Educação Infantil, estendendo a todos os níveis educacionais bem como aos espaços sociais e não formais de educação, pode contribuir no processo de (des)construções de culturas que ferem a dignidade humana e desrespeitam as diversidades dos sujeitos.

No capítulo a seguir, apresentaremos o percurso metodológico utilizado na construção desse trabalho.

⁴ “Conceito, ideia ou modelo de imagem atribuída às pessoas ou grupos sociais, muitas vezes de maneira preconceituosa e sem fundamentação teórica” (LIMA; PEREIRA, 2004, p. 13).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo contextualiza nossa pesquisa e apresenta os aspectos metodológicos utilizados para a sua construção. A seguir, apresentamos a natureza do trabalho, o *locus* da pesquisa, o perfil da professora colaboradora envolvida, bem como os instrumentos utilizados para construir os dados necessários à realização deste trabalho. Quanto à abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, que segundo Oliveira (2007, p. 41), pode ser definida como

um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Como método de procedimento utilizamos o Estudo de caso, pois este estudo investigativo tem como foco analisar um caso específico. De acordo com Oliveira (2007, p. 61-62), esse método permite um “estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”. Sendo assim, buscamos utilizar esses métodos de pesquisa para alcançar os objetivos propostos.

3.1 O *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), localizado na cidade de Sapé-PB. Essa instituição pública foi construída no ano de 2016 e atende moradores da comunidade local, num bairro periférico da região. O CREI atende crianças de 0 a 5 anos e dispõe das seguintes turmas: Berçário A e B, Maternal I A e B, Maternal II A e B, Pré I A e B, Pré II A e B. A descrição da instituição não apresenta minuciosidades porque a pesquisa foi realizada de forma online, devido às medidas de prevenção e distanciamento social adotadas para conter a Covid-19. Isso nos impediu de conhecer presencialmente a instituição de ensino.

Desde meados de março de 2020, o sistema educacional brasileiro adotou o modelo de ensino remoto emergencial, isso exigiu dos(as) profissionais uma nova forma de se pensar a Educação e dar continuidade às aulas nesse contexto atípico. Desse modo, novas metodologias e práticas pedagógicas precisaram ser aprendidas, reaprendidas e atribuídas, sobretudo em relação ao uso de recursos tecnológicos e mídias digitais para a

realização das aulas on-line. Os estágios Supervisionados em algumas instituições de ensino passaram a ser também remoto, inclusive na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Dessa forma, foi por meio do Estágio Curricular que pude conhecer o CREI.

Conforme pudemos perceber, o CREI mostrou ser uma instituição que busca estar se atualizando e se reinventando para atender seu público da maneira mais adequada possível. As medidas adotadas para realizar o modelo de ensino remoto foram a realização de entregas de atividades impressas e a organização das turmas nos grupos de *WhatsApp*, onde são feitas as orientações das atividades pedagógicas em geral e o contato com as famílias. Também são feitas postagens no perfil do CREI na rede social *Instagram*, visto que muitos pais, mães e responsáveis têm acesso a esse meio de comunicação, sendo uma forma de tornar o trabalho realizado acessível à comunidade e permitindo o acompanhamento das ações realizadas pela instituição.

A turma do Maternal I A, na qual fizemos as observações (*on-line*) para esta pesquisa, tem uma professora, uma monitora e uma auxiliar de sala, porém, durante o período de observações e participação no grupo notamos a ausência dessas duas profissionais. Quando questionamos sobre isso, a professora relatou que elas estão atuando de forma presencial no CREI quando é solicitado pela gestão. Em relação às atividades pedagógicas, a professora afirmou que elas não procuram intervir e, assim, ela faz o planejamento e as intervenções pedagógicas sozinha.

O corpo discente é formado por 19 crianças matriculadas, na faixa etária de 3 à 4 anos de idade, mas com os desafios do ensino remoto a instituição conseguiu contatar 15 dos(as) 19 responsáveis, resultando na falta de 04 crianças que não estão inseridas no grupo da turma no *WhatsApp* e também não têm acesso às atividades impressas distribuídas mensalmente e de forma presencial pela instituição.

A interação entre professora e alunos(as) acontece por meio do envio de áudios explicativos e orientadores sobre as atividades e o retorno delas se dá através de fotos e vídeos que os pais, mães e responsáveis compartilham diariamente com os registros das crianças realizando as atividades solicitadas, além de levarem para o CREI devolvendo à professora para que assim ela possa analisá-las e realizar os processos de avaliação do desenvolvimento das crianças a partir do que foi devolvido.

3.2 Perfil da colaboradora da pesquisa

Para a obtenção de algumas informações pessoais, como a formação e tempo de

atuação docente da professora colaboradora da pesquisa, realizamos uma entrevista inicial no dia 26 de março de 2021, por meio de videochamada na plataforma *Google Meet*. A professora se colocou à disposição para responder os nossos questionamentos iniciais acerca de como estava acontecendo o ensino remoto na Educação Infantil, sendo muito receptiva e acolhedora.

A nossa colaboradora é identificada pelo nome de Veralúcia⁵, atuante na turma do Maternal I A, (31 anos), graduada em Pedagogia e atualmente, é aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na linha de Estudos Culturais, cujo foco são temas culturais. Durante a graduação em Pedagogia, ela participou de um grupo de estudos e pesquisas nas áreas de Gênero e Sexualidade e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC), o que abriu portas para que ela pudesse participar de outros projetos de pesquisa, ensino e extensão, eventos, congressos e seminários científicos voltados à temática de Gênero e Educação.

A docente tem experiência profissional na área educacional como auxiliar de sala também em um CREI, mas enquanto docente na Educação Infantil está sendo a primeira experiência, visto que concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2019. Ela iniciou sua atuação no CREI recentemente, quando foi aprovada no concurso público realizado pela prefeitura municipal de Sapé-PB em 2020, sendo convocada para atuar como Pedagoga na instituição no início do ano letivo de 2021.

3.3 Produção de dados e instrumentos envolvidos

Para a produção de dados utilizamos instrumentos que melhor se adequam ao tipo de procedimento da pesquisa, tais como entrevista e questionário aplicados on-line junto à professora Veralúcia, visando a obtenção de respostas aos questionamentos levantados por nós durante o processo de realização da pesquisa. Gil (2008, p. 121) define questionário como

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Assim, aplicamos um questionário com 10 questões abertas, que foi enviado no

⁵ Por questões éticas e para preservar a identidade da colaboradora da pesquisa, utilizamos um nome fictício.

dia 3 de setembro de 2021 para a professora colaboradora da pesquisa através da ferramenta digital *WhatsApp*, que nos deu um retorno positivo e enviou o questionário preenchido no dia 6 de setembro de 2021, por meio da mesma plataforma digital.

Para tornar possível a análise das práticas pedagógicas da docente, fizemos observações no grupo de *WhatsApp* da turma, onde foi possível entender como aconteciam as aulas num contexto de ensino remoto e acompanhar as interações entre professora, pais, mães e crianças. Assim, tivemos acesso aos áudios, vídeos e fotos das atividades propostas no período compreendido entre abril e agosto de 2021. Para registrar nossas observações durante esse período, bem como para sistematizar as nossas reflexões a partir das conversas que tivemos com a professora, fizemos uso de um diário de campo. De acordo com De Lima, Mioto e Dal Prá (2021, p. 100), o diário de campo é considerado

[...] uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

Tais instrumentos utilizados foram recursos importantes que nos ajudaram a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa e para compreender as formas da educadora de se expressar, ver e de vivenciar o mundo no que refere às questões de gênero, assim pudemos entender melhor seus posicionamentos refletidos em suas práticas pedagógicas. As análises dos dados serão discutidas na próxima seção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo discorre sobre a análise das práticas pedagógicas da professora colaboradora desta pesquisa, observadas através das atividades impressas e desenvolvidas por ela de forma remota. No intuito de compreender suas motivações, intencionalidades pedagógicas e o contexto educacional no qual ela está inserida, aplicamos um questionário sobre a relação entre Educação e Gênero que enriqueceu nossa pesquisa e nos possibilitou fazer a discussão dos dados obtidos, como veremos a seguir.

4.1 Práticas docente: reflexões sobre as atividades pedagógicas analisadas

Conforme observamos, a prática docente da professora Veralúcia vem sendo realizada seguindo o modelo de ensino remoto, através de um grupo criado na ferramenta digital *WhatsApp*, no qual ela envia diariamente orientações para a mediação das aulas por meio de áudios explicativos, gravação de videoaulas, vídeos da plataforma digital *YouTube*, jogos *on-line* e atividades impressas elaboradas por ela e entregues mensalmente pelo CREI. Ela nos contou que alguns pais, mães e/ou responsáveis não sabem ler, por isso, além de deixar transcrito as orientações nas atividades impressas, ela repete tudo nas explicações via áudio.

Percebemos que a educadora faz uso de metodologias lúdicas e interdisciplinares, adequadas para a faixa etária das crianças e alinhadas ao que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacamos ainda a presença da afetividade em suas interações orais com a turma, bem como a disponibilidade em responder as mensagens das famílias que interagem no grupo fora do horário das aulas, que são pela manhã. Ela nos contou que faz isso para incentivar a participação das crianças, tendo em vista as limitações para o contato presencial com as famílias, que é restrito ao dia das entregas das atividades impressas na instituição. Referente a isso, Saviani e Galvão (2021, p. 42), pontuam que “no ensino remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, [...] pouco diálogo”. Concordamos com esses autores e constatamos tais insuficiências durante a pesquisa.

Em relação às atividades impressas, cerca de 80% dos(as) responsáveis vão buscá-las no CREI, de acordo com a professora, mas o *feedback* e devolutiva destas é bem abaixo disso. Observamos que isso realmente acontece e, dentre as 15 crianças, por volta de 7 a 10 enviavam os registros das atividades feitas no início do período em que observamos o grupo. Porém, notamos uma queda significativa dessa participação e, nos

últimos meses, houve semanas em que nenhum registro de atividades foi feito pelas famílias, embora a professora continuasse enviando as orientações diariamente.

Esta falta de devolutivas das atividades afeta o processo de avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as), pois pela falta de acesso a docente não tem como saber se as crianças estão realmente fazendo o que é proposto e nem acompanhar o desenvolvimento delas. Acerca dessa limitação, Saviani e Galvão (2021, p. 43), pontuam que, nas condições em que o ensino remoto que tem sido realizado, este apresenta um “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem”. Esse tem sido um dos maiores desafios do contexto educacional atual, que tem afetado diretamente a qualidade da educação ofertada, visto que existem muitas lacunas na formação e preparação da classe docente para atuar nos moldes do ensino remoto.

Em nosso processo de acompanhamento remoto das aulas realizadas pela professora Veralúcia durante quatro meses, foi necessário direcionarmos o olhar em busca de práticas docentes e/ou atividades pedagógicas que se aproximassem das nossas temáticas de pesquisa. Assim, após fazer uma escolha criteriosa e objetiva das atividades que tivemos acesso, selecionamos 7 (sete) para o desenvolvimento das análises apresentadas a seguir.

A linguagem é o principal meio de reprodução dos nossos discursos, seja de forma oral, escrita ou gestual. O que escrevemos ou reproduzimos necessita estar o mais próximo da neutralidade, evitando-se a aplicação sexista da linguagem. Acerca disso, Brasil (2014) explica que o uso irrestrito da linguagem sexista impõe que o masculino é empregado como norma, ocultando o feminino e tornando-o substituível pelo discurso masculinizado, justificado como neutro. Isso contribui para a discriminação de gênero e pode reforçar estereótipos construídos culturalmente em relação aos papéis sociais dos sujeitos.

A partir do nosso primeiro contato com a educadora através do *WhatsApp* e do registro de informações no diário de campo, percebemos que ela faz uso da linguagem não sexista, pois tanto na escrita quanto na linguagem oral, realiza a flexibilização de gênero das palavras. Essa atitude corrobora com o que o Manual para o Uso não Sexista da Linguagem, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Rio Grande do Sul apresenta sobre a necessidade de “[...] potencializar e afirmar que existe o gênero feminino e existe o gênero masculino e que, enquanto tais, devem ser nominados e visibilizados desde a linguagem escrita (BRASIL, 2014, p. 11)”. Assim, para visibilizar

os gêneros é importante a utilização de um linguajar sem generalizações, promovendo assim uma sociedade mais inclusiva.

A professora relatou que tenta fugir o máximo que pode dos estereótipos de gênero, e por isso, prefere trocar a generalização masculinizada "alunos" pelo termo "crianças". Sobre isso, Daniela Auad (2006, p. 30) explica que

o uso do masculino genérico é comum, pois se refere até mesmo à regra gramatical, que recomenda que, para dirigir-se a um grupo misto, as palavras utilizadas devem ser gênero masculino. É por essa razão que, se tivermos em uma sala vinte meninas e apenas um menino, a regra gramatical ditará o uso da palavra "alunos". Vale notar que algumas professoras, pesquisadoras e feministas, ao subverterem tal regra, já adotam o gênero da maioria numérica (alunas ou alunos) ou utilizam os dois gêneros (alunas e alunos).

A professora Veralúcia está entre os(as) que adotam essa postura e, entre seus posicionamentos no CREI, ela nos disse que bate na tecla da linguagem não sexista. Diante disso, ficou responsável por fazer a revisão final do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição a fim de substituir o uso do masculino genérico pela utilização dos dois gêneros.

A respeito do PPP, Veiga (2008, p. 2) explica que ele "[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente". Nesse sentido, o currículo produzido pela escola é carregado de intencionalidades, que devem ser definidas coletivamente. O currículo escolar trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 195):

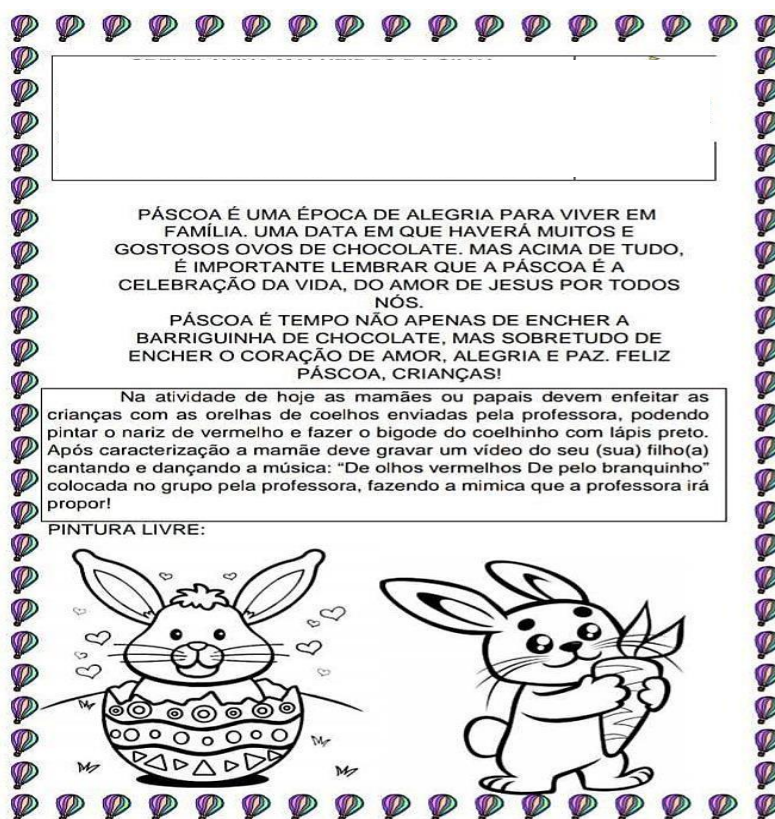
As narrativas contidas no currículo, explícita e implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

Assim, através do currículo trabalhado pela escola podem vir a ser transmitidos estereótipos de gênero que definem os papéis sociais que são considerados "belos" ou "feios", parafraseando o autor citado acima, para mulheres e para homens em uma sociedade, atingindo as crianças desde a Educação Infantil. Por meio do currículo oculto, meninas e meninos podem acabar recebendo tratamentos diferentes dentro do espaço escolar. Isso ocorre desde a separação de brinquedos e brincadeiras destinadas às crianças

até a escolha de cores, onde geralmente é reservado o rosa para as meninas e o azul para os meninos.

Percebemos a ocorrência dessa situação no grupo da turma no *WhastApp* durante a “Semana da Páscoa”. Foram enviadas pela professora orelhinhas de coelho feitas de folha A4, padronizadas nas cores rosa (para as meninas) e azul (para os meninos) para que as crianças realizassem a caracterização do animal, conforme é feito tradicionalmente nas salas de aula da Educação Infantil. Assim, a atividade proposta foi que os pais e mães gravassem um vídeo das crianças cantando e dançando a música: “De olhos vermelhos De pelo branquinho” colocada no grupo pela professora. Assim, elas deviam imitar a coreografia feita por ela, com o objetivo de desenvolver as habilidades motoras e a atenção para reproduzir a dança. (Ver figura 1).

Figura 1: Atividade referente à Semana da Páscoa



Fonte: Material produzido pela professora colaboradora (2021)

Quando perguntamos sobre a escolha das cores para a confecção das orelhinhas, a professora explicou que existe a dificuldade de (des)construir padrões estereotipados junto às famílias, pois há situações em que elas não compreendem as intencionalidades pedagógicas que visam a quebra de modelos tradicionais, inclusive da delimitação das

cores.

Sobre as limitações para desenvolver práticas pedagógicas não sexistas durante o ensino remoto, a professora diz: “Quando você tá na sala de aula é uma coisa, você pode trabalhar da forma que você pretende. Mas se eu mandar uma orelhinha rosa para uma criança menino, a mãe certamente ia brigar comigo e mandar mensagem”. Essa fala se harmoniza com o que Drumond (2010, p. 2) explica sobre como muitas pessoas enxergam os corpos infantis femininos e masculinos, em que “a menina precisa ser comportada, obediente, compreensiva, gostar de cor de rosa e de brincar com a Barbie. Já o menino tem que gostar de jogar bola, de correr, subir, pular, brincar de “lutinha”. Se ficar muito parado é problema”. Dessa forma, enviar um recurso de caracterização na cor rosa para um menino poderia não ser aceito pelos(as) responsáveis e causar desentendimentos entre a professora e a família.

Visto que o processo de ensino e aprendizagem está ocorrendo junto às famílias, a autonomia docente torna-se limitada em certa medida, pois o planejamento pedagógico deve levar em conta a contribuição das famílias na realização das atividades. Ciente disso, a professora opta por evitar entrar em conflito com elas e segue as orientações da gestão escolar acerca de lembrancinhas e atividades padronizadas.

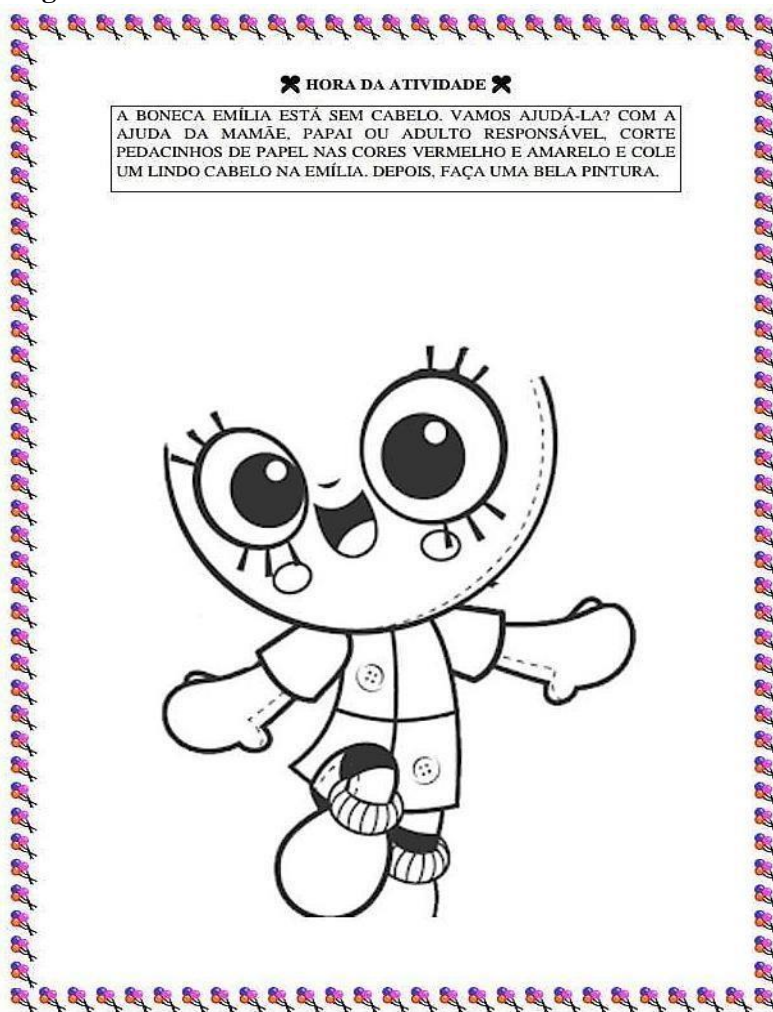
O CREI segue um calendário socioeducativo elaborado pela Secretaria de Educação do município que orienta o planejamento pedagógico dos(as) docentes, onde são estipuladas as principais temáticas a serem trabalhadas, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos principais documentos norteadores. A partir das datas comemorativas estabelecidas no calendário, a professora precisa desenvolver as atividades pedagógicas e planejar intervenções de acordo com as temáticas.

Dando sequência às datas comemorativas referentes ao mês de Abril, para o Dia Nacional do Livro Infantil foi trabalhado com as crianças a história “Emília, a boneca que virou gente”, do autor Monteiro Lobato, explicando que a data foi instituída em sua homenagem. A atividade impressa referente a essa temática pedia para as crianças realizassem a colagem do cabelo da boneca Emília, com papel nas cores vermelho e amarelo, de acordo com a caracterização da personagem. Com essa atividade, meninos e meninas brincaram com o desenho da boneca, que é estereotipado como sendo um “brinquedo de menina”, e também trabalharam o desenvolvimento de suas habilidades motoras ao manusear a tesoura e a cola, como é orientado pela BNCC.

O desenho posto na atividade traz a representação de uma boneca, mas apesar de não ser uma boneca de material concreto, o desenho atribui significado ao brinquedo.

Conforme Bujes (2004, p. 211), é através da cultura que nos é permitido dar significado aos objetos e brinquedos. Assim, “as representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, entretanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos”. Esse papel modulador se faz no espaço das práticas discursivas e da linguagem, e a escola também atua nesse contexto, produzindo e reproduzindo discursos. (Ver figura 2).

Figura 2: Atividade referente ao Dia Nacional do Livro Infantil

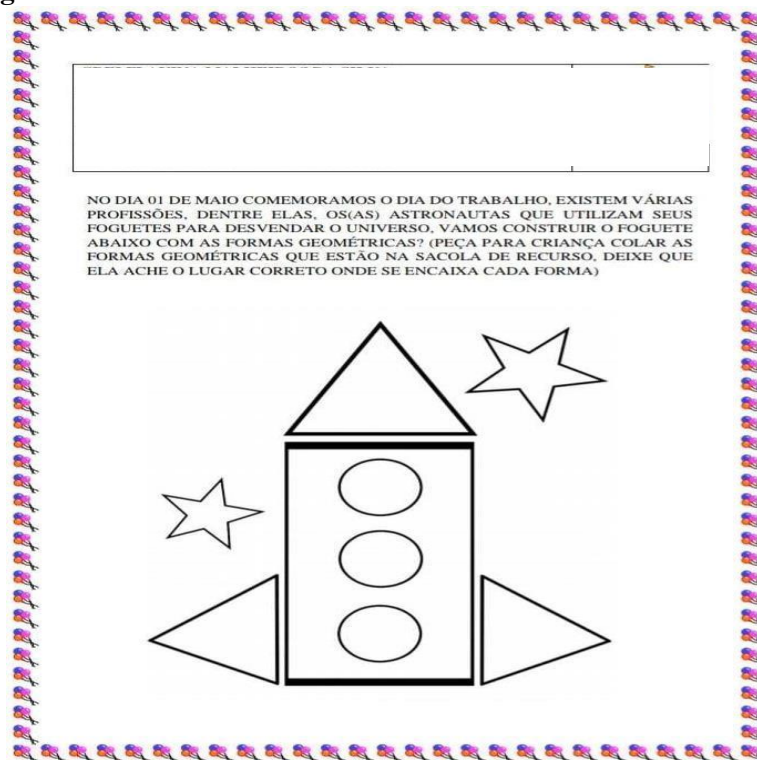


Fonte: Material produzido pela professora colaboradora (2021)

Outro momento observado em que as questões de gênero foram aparentes foi referente ao Dia do Trabalho e Profissões. Durante a semana foram trabalhadas várias atividades onde foi possível perceber a (des)construção de estereótipos sobre trabalhos destinados aos gêneros. Como por exemplo, a professora usou a profissão do(a) astronauta para trabalhar as formas geométricas com as crianças a partir da construção de um foguete. Na atividade elas deveriam colar, de acordo com o formato correto das

figuras geométricas, as peças do foguete. (Ver figura 3).

Figura 3: Primeira atividade referente ao Dia do Trabalho e Profissões



Fonte: Material produzido pela professora colaboradora (2021)

Seguindo a sequência didática, na descrição da outra atividade impressa, a professora colocou a seguinte frase: “Há várias profissões que atuam na construção de casas, prédios etc, por exemplo, as profissões de: arquitetos(as), engenheiros(as) civil, pedreiros(as), servente (ajudante de pedreiro(a)) e etc. Agora é sua vez de construir o telhado da casa, utilize para isso os palitos de picolé que estão na sacola de recurso, vamos lá?”. Desse modo, é reforçado a ideia de que tanto homens quanto mulheres podem ocupar funções que exigem força física. (Ver figura 4).

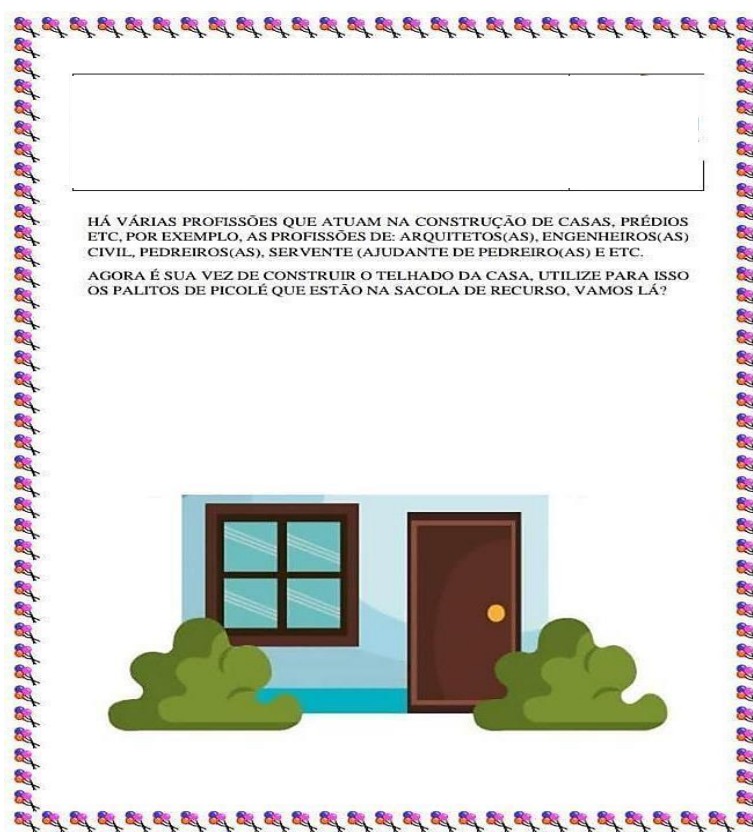
Apesar dos cursos de formação para essas profissões ainda serem encarados por muitas pessoas como um espaço que só podem ser ocupados por homens, as meninas são incentivadas desde a fase da Educação Infantil a terem direito de escolher que profissão seguir, independente dos estereótipos existentes. No entanto, nem sempre a discussão segue essa perspectiva e o resultado é que

[...] as crianças começam a absorver tais ideias, o que, muitas vezes, reflete na sua escolha profissional. Meninos “optam” mais por profissões que envolvem cálculos, como é o caso das engenharias, enquanto que as meninas acabam “optando”, em sua grande maioria, por profissões vinculadas à reprodução social, como pedagogia, enfermagem e serviço social, cursos majoritariamente

formados por mulheres (NASCIMENTO, 2016, p. 302).

Em suma, atitudes reproduzidas na infância podem vir a ser refletidas futuramente, por isso é necessário repensar o que está sendo proposto no conteúdo das atividades educativas destinadas às crianças.

Figura 4: Segunda atividade referente ao Dia do Trabalho e Profissões



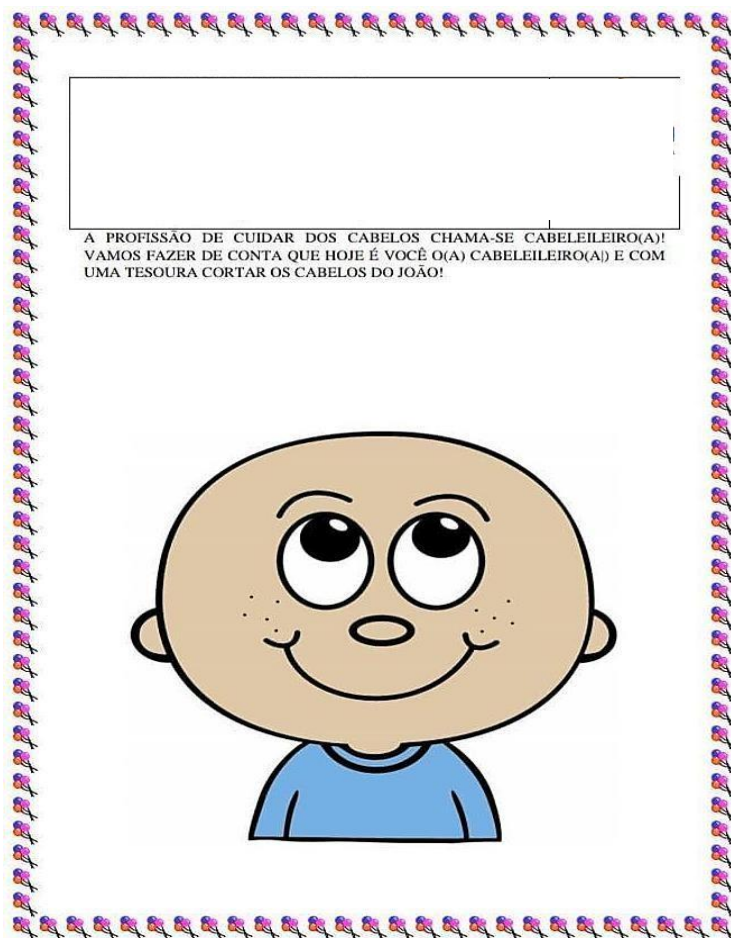
Fonte: Material produzido pela professora colaboradora (2021)

Ainda sobre o tema das profissões, foi trabalho a profissão de cuidar dos cabelos, exercida pelos(as) cabeleireiros(as). A atividade impressa apresentava o desenho de um menino com cabelos compridos e as crianças deveriam cortar o cabelo do personagem João, visando trabalhar a coordenação motora fina através do corte com a tesoura. (Ver figura 5).

Vygotsky (1988, p. 184) aponta que “[...] ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”. Essa atividade segue a mesma perspectiva da anterior, onde é ressaltada a quebra da ideia de que determinadas funções só podem ser atribuídas a um dos gêneros. Com a realização da atividade, as crianças puderam desempenhar a função de um(a) cabeleireiro(a), mesmo

que brincando, experimentando esse papel social independente dos gêneros.

Figura 5: Terceira atividade referente ao Dia do Trabalho e Profissões



Fonte: Material produzido pela professora colaboradora (2021)

Na semana em que foi trabalhado o tema “Meio ambiente”, uma das temáticas apresentadas às crianças foi a “Zona rural e Zona urbana”. Entre as atividades desenvolvidas, destacamos a que consistia em uma brincadeira envolvendo uma pista de asfalto impressa e um carrinho de rolo de papel higiênico, feitos pela professora e enviados na sacola de recursos. (Ver figura 6).

De acordo com a professora, essa atividade propunha trabalhar a coordenação motora, orientada pelo campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” da BNCC, e a intencionalidade pedagógica envolvida era a de melhorar as habilidades manuais para que, posteriormente, as crianças pudessem adquirir o controle de desenhar, pintar, e manusear os objetos. Desse modo, ela nos explicou que, quando planeja as atividades, procura pensar nas competências necessárias para o desenvolvimento das habilidades das crianças e não nos seus gêneros.

Em sua fala, a educadora diz: “Acredito que esse seja o principal meio de uma educação na perspectiva de gênero: pensar que somos humanos e que todos/as nós merecemos ter acesso a igualdade de direitos e a liberdade”. Isso evidencia a importância de incluir as questões de gênero na prática pedagógica, pois ela contribui para a promoção de uma educação que visa a igualdade dos direitos humanos.

Na perspectiva de gênero, essa atividade ajuda a (des)construir a visão hegemônica sexista a qual determina que só as meninas podem brincar de boneca e apenas os meninos devem brincar de carrinho. Nesse sentido, Cruz, Silva e Souza (2012, p. 6) explicam que os “carros são objetos pensados e criados para o masculino, mas quando se estende para ao feminino o carro precisa ser “feminizado” [...] O carro de menina não é pensado como sendo um carro de menino”. Isso mostra que para que seja aceito que as meninas possam vir a brincar ou gostar de carro, este precisa estar em seu campo de materialização do feminino, inclusive no que diz respeito às cores do brinquedo.

Infelizmente a devolutiva no grupo da turma foi baixa, assim não tivemos acesso a muitas fotos desta atividade e por isso não obtivemos informações suficientes sobre como se deu a distribuição dos recursos pedagógicos em relação às cores dos carrinhos. Apenas três crianças enviaram fotos e vídeos realizando a atividade, uma menina com um carrinho na cor rosa, e dois meninos com seus carrinhos nas cores verde e vermelho, respectivamente.

Figura 6: Atividade com os carrinhos



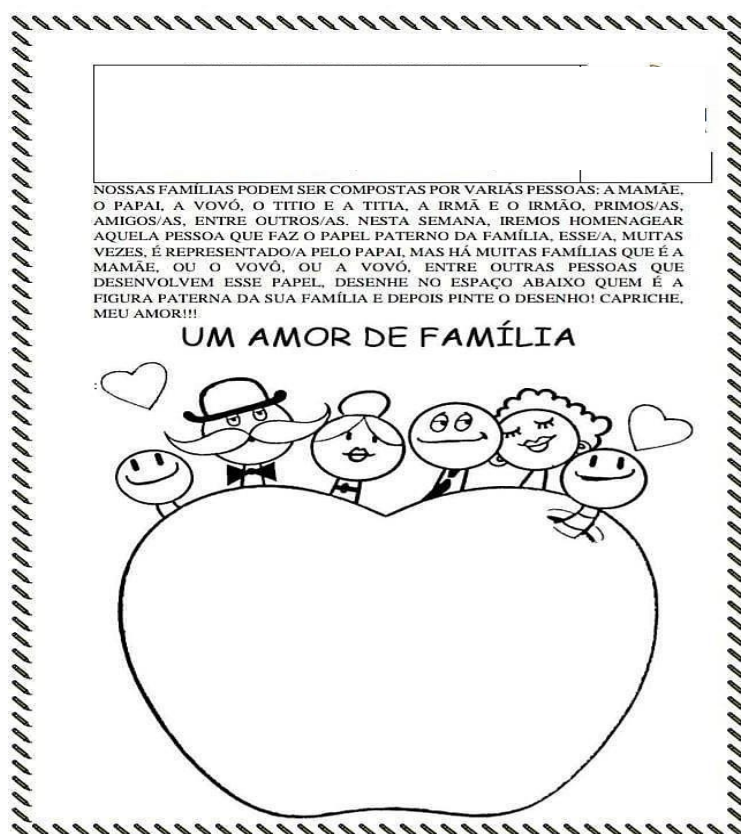
Fonte: Registros disponibilizados pela professora colaboradora (2021)

Posteriormente, observamos também como foi trabalhada a Semana da valorização da Figura Paterna, em alusão ao Dia dos Pais. Pudemos perceber os desafios de desenvolver abordagens que fogem das práticas tradicionais referentes às datas

comemorativas. Acerca disso, a professora comenta: “É muito complicado como nós, professoras, não temos direito de trabalhar da forma que acreditamos. Ando muito decepcionada de ter que trabalhar com datas comemorativas. Nunca gostei, acho que não respeita as diferenças”. Isso mostra que a autonomia docente é limitada, pois em muitas situações é necessário moldar o planejamento e as intervenções pedagógicas de acordo com o que está imposto, mesmo que os(as) educadores adotem posicionamentos diferentes.

Nesse sentido, a professora expressou seu posicionamento a partir da descrição de uma das atividades. Nela, ela explica que as famílias são compostas por várias pessoas e, em muitos casos, a figura paterna pode ser desenvolvida por outros(as) além do pai, representado pelo homem. Assim, a atividade proposta foi que as crianças desenhassem quem é a figura paterna das suas famílias e depois realizassem a pintura do desenho de uma família composta pelo avô, avó, neto e neta. (Ver figura 7).

Figura 7: Primeira atividade referente à Semana da Valorização da figura paterna



Fonte: Material produzido pela professora colaboradora (2021)

Em seguida, a professora Veralúcia continuou trabalhando a temática utilizando o conceito “pessoas especiais” para se referir às pessoas que representam a figura paterna,

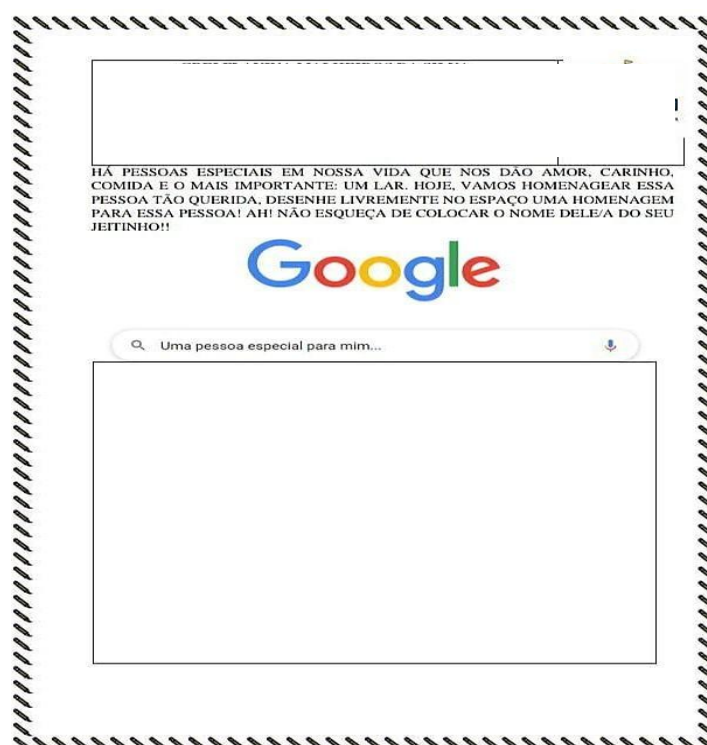
sem delimitá-la aos homens, como foi apontado na descrição da atividade acima. Então, a segunda atividade proposta orientava que as crianças fizessem uma homenagem em forma de desenho para uma pessoa especial de suas vidas, que cuidam delas com amor, carinho e dão um lar para viver, independentemente de quem for. (Ver figura 8).

Essa proposta pedagógica está em concordância com Bortolini et al. (2014, p. 65-66), quando apontam que

muitos/as meninos e meninas são estigmatizados/as desde cedo – e vivenciam a angústia desse estigma - por não terem um pai, por exemplo, presente junto à família. Questionar o padrão normativo de família e pensar nas diversas possibilidades de arranjos familiares existentes é parte fundamental do trabalho na educação infantil.

Portanto, ao pensar nas diferentes configurações de famílias existentes, a professora refletiu nas atividades propostas a perspectiva de respeito à diversidade, transmitindo para seus(as) alunos(as) a importância de respeitar todos os modelos de família.

Figura 8: Segunda atividade referente à Semana da Valorização da figura paterna



Fonte: Material produzido pela professora colaboradora (2021)

Conforme apresentado, a partir das atividades a educadora incluiu, mesmo que de forma sutil, a discussão das questões de gênero em suas práticas pedagógicas. Ela fez isso

por meio do uso da linguagem não sexista ao enviar áudios e escrever flexionando os gêneros, como também por usar recursos lúdicos para proporcionar às crianças momentos de aprendizagem prazerosos, onde todos(as) puderam brincar livremente, sem limitar as brincadeiras aos estereótipos de gênero, como por exemplo, nas atividades sobre a temática das profissões e com os carrinhos feitos pela professora.

Assim, compreendemos que, mesmo diante das limitações e dos desafios presentes no atual contexto educacional de ensino remoto, tornou-se possível incluir o debate sobre as questões de gênero no âmbito da Educação Infantil. As práticas pedagógicas da professora Veralúcia demonstram que existem possibilidades de agir contra a manutenção do machismo no espaço escolar e contribuir para o processo de sua (des)construção.

4.2 Reflexões sobre Gênero e Educação na prática docente

Para tentar compreender o conhecimento e os posicionamentos da professora Veralúcia acerca da nossa temática de estudo realizamos a aplicação de um questionário, como dito anteriormente.

Na primeira pergunta questionamos se a educadora já havia presenciado ou sofrido violências de gênero em sua experiência pessoal e/ou profissional, com o objetivo de entender como ela enxergava os discursos e práticas machistas presentes em nossa sociedade. Sobre sua experiência profissional ela respondeu:

No trabalho atual, no qual estou exercendo o papel de professora de Ed. Infantil, já ouvi, e não foi apenas uma vez, que a linguagem neutra utilizando os dois gêneros (por exemplo, ele/ela) era horrível e uma coisa desnecessária, riram da minha escrita, o que me causou bastante constrangimento. (Veralúcia, 2021).

Esta fala demonstra os desafios de lidar com pessoas que não entendem o objetivo da linguagem não sexista ou que não estão habituadas com essas mudanças. Perrenoud (2002, p. 61) explica que “[...] qualquer grupo, mesmo unido, é ameaçado por divisões, conflitos, abusos de poder, desequilíbrio entre as retribuições e contribuições de seus membros. Essas divergências provocam sensações de injustiça, exclusão, revolta e humilhação”. E conforme relatado pela professora, o modo como ela foi tratada lhe causou constrangimento, podendo ser classificado como um tipo violência verbal.

Em seguida, quando questionamos sobre o que ela entende por violência de gênero, sua resposta foi a seguinte:

Violência de gênero são todas as práticas sociais que carregam o sexismo, isto é, discriminam e inferiorizam as mulheres devido ao seu gênero. Por exemplo, mulheres normalmente sofrem discriminações, ou seja, violência de gênero em diferentes contextos. No casamento, por exemplo, a mulher é condicionada a se submeter aos homens, tidos, muitas vezes, como autoridade da família, é ela, a responsável por manter a casa, cuidar dos filhos, quando fogem desta ordem social normativa e naturalizada e resolvem trabalhar e atuar em uma profissão tida como masculina as mulheres sofrem as mais variadas formas de violência. (Veralúcia, 2021).

A partir de sua resposta percebemos que a professora possui um grande nível de conhecimento sobre a temática, e suas falas estão de acordo com as ideias de alguns(as) autores(as) discutidas neste trabalho, como Heleieth Saffioti (2011), que aponta a construção histórica e social que prevê o condicionamento das mulheres aos homens como uma das principais causadores de violência contra as mulheres em nossa sociedade.

No mesmo sentido da pergunta anterior, questionamos sobre o entendimento da educadora acerca do conceito de machismo, que por sua vez disse que “*Entendo por machismos todas as atitudes, comentários, piadas, entre outros artefatos culturais que discriminam os gêneros, mais especificamente, o feminino*” (Veralúcia, 2021).

Ao citar “artefatos culturais” como reprodutores de práticas machistas, a resposta da professora se aproxima do que Mary Pimentel Drumont (1980, p. 81) explica sobre o machismo, que “[...] é definido como um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher”. Assim, esse sistema de representações é culturalmente reproduzido, naturalizando o machismo, e a professora Veralúcia demonstrou compreender esse conceito.

Na quarta questão perguntamos se, na percepção da educadora, existem tabus sobre a discussão de gênero na sociedade, e a sua resposta foi afirmativa. Ela explicou:

Infelizmente as relações de gênero são permeadas por discursos errôneos que são disseminados para milhares de pessoas, que, muitas vezes, acabam se propagando e se tornando um tabu, um exemplo a ser destacado é a atual conjuntura política brasileira que utiliza de discursos distorcidos sobre gênero para preconizar uma suposta valorização da família e dos valores. Acredito que esses discursos, carregam em si políticas antigêneros que invisibilizam essas temáticas em diferentes ambientes, como por exemplo, a escola. (Veralúcia, 2021).

A professora apontou um dos causadores de tabus sobre as questões de gênero, que é a disseminação em massa de desinformações. E, conforme exposto por ela, o atual cenário político do nosso país tem evidenciado discursos que deturpam as teorias defendidas por uma educação que segue a perspectiva de ampliar a discussão de gênero nas instituições escolares.

Nesse sentido, urge a necessidade de intensificar tais aspectos na formação docente, propiciando condições adequadas para que os(as) profissionais da educação possam ressignificar suas práticas docentes em relação à temática. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) explica que os(as) professores(as) devem transmitir valores de igualdade e respeito entre as pessoas, desenvolvendo práticas pedagógicas que não reproduzam padrões estereotipados de gênero nas relações com as crianças.

Refletindo sobre a importância da formação docente para o combate à educação sexista, na quinta pergunta buscamos saber se houve alguma discussão sobre as questões de gênero durante a formação inicial da professora Veralúcia, que é graduada em Pedagogia. Ela conta:

Sim, durante minha formação tive a oportunidade de participar de um grupo de Estudos e Pesquisas que tinham como ênfase os estudos de gênero e sexualidade e as tecnologias digitais: o GEPETIC, a partir desse grupo me inseri em diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão, bem como eventos, congressos e seminários voltados à temática. Nas aulas, em suas discussões cotidianas, pouco se falava sobre as relações de gênero, porém, como era um tema a qual eu tinha afinidade, procurava sempre problematizar e trazer para a discussão as problemáticas de gênero. (Veralúcia, 2021).

Isso revela que a professora Veralúcia estuda e pesquisa sobre Gênero desde a graduação, onde teve a oportunidade de participar de várias atividades acadêmicas referentes à temática. É interessante destacar o que ela traz sobre ter “afinidade” com o tema, pois isso fazia com que ela o levasse para a sala de aula, uma vez que o debate neste espaço era insuficiente. Sem a participação nessas atividades extracurriculares, talvez a professora não tivesse oportunidade de ter uma formação suficientemente adequada acerca da temática, o que poderia levá-la a assumir posturas diferentes das que tem atualmente.

Foi a partir do relato dessas experiências que pudemos entender melhor a origem das respostas assertivas da professora para os nossos questionamentos sobre o tema, pois fomos surpreendidas positivamente ao longo da pesquisa ao observar seus posicionamentos em prol da (des)construção do machismo em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Dando continuidade, a sexta pergunta do nosso questionário foi: “Você já participou de algum curso de formação continuada acerca desta temática? Se sim, qual a relevância dessa formação para a sua prática pedagógica?”. A sua resposta foi a seguinte:

Sim, como já havia mencionado, minha formação foi bastante importante para que eu pudesse compreender que os marcadores sociais de gênero (e não somente eles) nos educam, nos moldam, nos formam. Foi a partir desse entendimento, de que há uma força substancial que nos constroem como sujeitos de gênero, que em minha prática procuro trabalhar em uma perspectiva de equidade sem distinções de gênero, sexo, etnia, entre outros. Acredito que a educação infantil em uma perspectiva de gênero conduz meninas e meninos a desconstrução de alguns estereótipos de gênero que somos habituadas/os (naturalizadas/os) a ouvir, por exemplo, boneca é de menina, bola é de menino, azul é cor de menino e rosa menina, entre outros exemplos. Na minha prática, procuro desconstruir essa visão mesmo que de forma implícita. (Veralúcia, 2021).

É evidente que a formação inicial foi um fator potencializador para que a professora pudesse construir sua identidade docente com base na perspectiva da equidade de gênero e de outros marcadores sociais que fazem parte das nossas vidas. Isso contribuiu para a adoção de práticas pedagógicas que visam a (des)construção de estereótipos de gênero naturalizados, conforme apontado por ela na resposta acima.

Em relação ao conceito da naturalização desses estereótipos, a fala da professora condiz com as palavras de Bortolini et al. (2014, p. 16), os quais explicam que os padrões são aprendidos e ensinados, pois

[...] um menino não sai naturalmente correndo atrás de uma bola. Ele vai brincar de boneca e apanha. E assim aprende que meninos não podem brincar de boneca. Uma menina ganha boneca em todos os aniversários, natais, dias da criança, e aprende que aquele é o seu brinquedo – e o ideal de mulher que ela deve perseguir: branca, magra, jovem, rica. E entre tantos outros, a escola é, sem dúvida, um espaço de ensino e aprendizagem de comportamentos de gênero.

Sendo assim, desde a etapa da Educação Infantil devem ser incluídas as discussões sobre gênero nos espaços escolares. Diante disso, na sétima questão do nosso questionário, perguntamos para a professora Veralúcia se ela considera importante incluir o debate sobre as questões de gênero no âmbito da Educação Infantil. Ela informou:

Muito importante! Infelizmente muitas/os profissionais que atuam na Educação Infantil tratam as questões de gênero como algo exagerado, caçoam da perspectiva de gênero, com discursos que dizem: “sempre foi assim, agora querem inventar”. Digo isso com base em experiências pessoais, pois sempre que procurava incluir as temáticas de gênero nas discussões sobre o currículo escolar, fui silenciada. Compreendo, que, muitas vezes, essas pessoas não tiveram acesso a uma formação adequada para atuar nessas áreas, mas, ao mesmo tempo, fico triste pela falta de vontade em mudar. Acredito que uma Educação Infantil na perspectiva de gênero respeita as culturas infantis e pode modificar e desconstruir diversas naturalizações de gênero, e garantir um futuro equitativo para todas/os nós. (Veralúcia, 2021).

A partir de suas experiências, a professora relata as dificuldades frente à tentativa de incluir as temáticas de gênero nas discussões sobre o currículo escolar, onde foi silenciada. Não é raro ocorrer essas contradições entre as pessoas, visto que, segundo

Perrenoud (2002, p. 59),

[...] o professor age ante um público que nem sempre é compreensivo – seus alunos – e, por meio de suas representações, ante seus pais e ante outros professores da escola. Até mesmo um erro técnico sempre corre o risco de ser interpretado como falha, falta de humildade, leviandade.

Ao dizer que muitos(as) profissionais “caçoam da perspectiva de gênero”, os posicionamentos da professora Veralúcia têm sido interpretados por eles(as) enquanto frivolidades, ou seja, como uma leviandade, parafraseando Perrenoud (2002).

Na oitava pergunta, indagamos se a educadora incluía as discussões das questões de gênero na sua prática pedagógica e como isso ocorria, caso acontecesse. Assim ela nos respondeu afirmando que fazia essa inclusão. A professora explica: “*De modo implícito nas atividades, nas brincadeiras, nos jogos, entre outros, pois ainda há, como mencionei anteriormente, muitos tabus relacionados às questões de gênero na Ed. Infantil*” (Veralúcia, 2021).

Ressaltando novamente o desafio posto pela questão dos tabus existentes sobre a temática, ela conta que inclui nas atividades pedagógicas, mesmo que implicitamente. Pudemos perceber isso durante nossas observações das práticas da educadora e a partir das análises que fizemos de algumas atividades, conforme foi apresentado anteriormente.

Levando em conta o contexto educacional de ensino remoto emergencial em que estamos inseridos atualmente devido à pandemia da Covid-19, tornou-se relevante questionar a professora Veralúcia sobre quais eram os principais desafios para incluir as questões de gênero na sua prática docente. Assim, como resposta para a nona pergunta do questionário, ela aponta:

A intervenção dos profissionais da escola, bem como o calendário socioeducativo a qual devemos seguir, pois as atividades são trabalhadas por datas comemorativas, isso dificulta trabalhar de forma direta com as questões de gênero. Outro fator desafiante é a mediação a família, há algumas temáticas que as/os mães/pais julgam inadequadas para idade, e, as relações de gênero são um desses conteúdos, por isso, sempre busco trabalhar a partir do conceito de diferença a qual preconiza que somos diferentes, mas com mesmo direitos e deveres, esse tipo de abordagem é mais aceita por todas/as: escola e família. (Veralúcia, 2021).

Diante dessa fala, percebemos mais uma vez a falta de colaboração da comunidade escolar representada pela figura dos(as) profissionais educacionais e pelas famílias que, segundo a professora, não consideram as questões de gênero uma temática adequada. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 61) ressalta que lidamos “[...] com atores cujos objetivos nem sempre vêm ao encontro dos nossos. Cada um deles defende um ponto de

vista e interesses diferentes e até mesmo opostos. Nesse caso, a cooperação pode ser abertamente conflituosa”. Isso realmente ocorre nos espaços escolares e cabe aos(as) docentes lidar com tal questão.

Além disso, a professora relata que existe a intervenção do currículo escolar da instituição, no qual foi determinado o cumprimento dos conteúdos pedagógicos a partir de um calendário socioeducativo produzido pela Secretaria de Educação do município, o que acaba dificultando trabalhar com as questões de gênero de forma mais direta. Assim, ela busca trabalhar com a abordagem que é mais aceita tanto pelo CREI quanto pelas famílias, utilizando o conceito de “diferenças” entre os sujeitos.

Por fim, a décima questão do questionário foi a seguinte: “A instituição escolar em que você atua tem desenvolvido ações que contribuem para a (des)construção do machismo? Quais? E em que circunstâncias (formações, eventos, palestras, cursos etc.)?” Diante disso, a professora respondeu: “*Não, até agora não houve nenhuma formação, nem na escola, nem em âmbito municipal*” (Veralúcia, 2021).

Diante dessa fala, podemos entender que tanto a instituição escolar quanto os órgãos educacionais responsáveis pela formação dos(as) professores(as) do município não estão oferecendo nenhuma contribuição formativa em prol da temática envolvendo o machismo, que faz parte das questões de gênero. Porém, de acordo com Veiga (2008, p. 4), “[...] a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola” e deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. No que se refere aos princípios norteadores para a elaboração do PPP, Azevedo (2011, p. 296) explica que

[...] ao considerar que a escola consiste em uma instituição plural e, portanto, de respeito e acolhida das diferenças, é preciso que os membros da coletividade escolar, estabeleçam mesmo as atitudes a serem tomadas na escola diante de práticas de discriminação - social, cultural, racial, de gênero, econômica, religiosa, entre outras.

Portanto, compreende-se que esse documento orientador das práticas pedagógicas, das ações e das tomadas de decisões que permeiam as instituições escolares é de suma importância para a superação de ações discriminatórias dentro das escolas e contribui no processo de (des)construção do machismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao decorrer desta pesquisa, a cultura do machismo está enraizada em nossa sociedade e suas implicações interferem negativamente na vida das pessoas, sobretudo das mulheres. A escola, incluída nesse cenário, recebe influências diretas e indiretas dos paradigmas estabelecidos pela sociedade e pode vir a reproduzi-los nos seus espaços educacionais.

Diante desse contexto, as análises dos dados produzidos nesta pesquisa relevam que existem práticas pedagógicas que fogem aos estereótipos de gênero e contribuem para a processo de (des)construção do machismo no âmbito da Educação Infantil. No entanto, existem alguns desafios e limitações que dificultam a inclusão da discussão das questões de gênero no âmbito educacional, como a questão das famílias e outros(as) profissionais educacionais que não consideram a temática apropriada para ser discutida com as crianças e muitas vezes não estão abertos ao diálogo.

Compreendemos que a inclusão das questões de gênero na formação docente da professora colaboradora da pesquisa possibilita a realização de sua prática pedagógica à luz da perspectiva de uma educação não sexista, contribuindo para a superação das desigualdades e violências de gênero que podem vir a ser reproduzidas no ambiente escolar, apesar dos desafios existentes nesse processo. Nesse sentido, entendemos que urge a necessidade de ampliar o debate sobre as questões de gênero nos parâmetros legais que norteiam a Educação Infantil e orientam o trabalho pedagógico, bem como na formação docente, com a promoção de formações continuadas acerca da temática.

Por fim, ressaltamos que os(as) educadores(as) atuantes na Educação Infantil e as escolas, enquanto espaços de produção e reprodução de relações sociais, precisam desenvolver constantemente um olhar crítico a fim de repensar seus discursos e práticas pedagógicas referentes às questões de gênero e à cultura do machismo, possibilitando a construção de ambientes educacionais em que a valorização da diversidade e a igualdade entre os gêneros ocorram cotidianamente.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

AGUIAR, L. M. S. **Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil na Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3ELB>. Acesso em: 23 Jul. de 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Nordestino: a invenção do falo**. 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALGRANTI, L. M. **Honradas e devotas: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822**. Brasília: EDUNB, Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.

ARAÚJO, E. **A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia**. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 45-77.

AZEVEDO, A. F. F. **Construindo gêneros não binários na Educação Infantil: uma análise discursiva sobre o machismo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

AZEVEDO, C. B. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Educere et Educare**. vol. 6, n. 12. jul./dez, 2011. p. 287-303. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4752/4893>. Acesso em 25 set. 2021.

DICIO. **Dicionário on-line de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 23 abr de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (vol. 2). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: O que bem se diz bem se entende. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Edição: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 23 jul. de 2021.

BORTOLINI, A. *et al.* **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola**: currículo e prática pedagógica. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

BUJES, M. **Crianças e brinquedo**: Feitos um para o outro? In: COSTA, M. (Org.) Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, p. 205-228, 2004.

CARVALHO, R. S. DE; GUIZZO, B. S. Políticas Curriculares de Educação Infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, 11. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2294>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CRUZ, L. M.; SILVA, Z. G.; SOUZA, M. L. **O brinquedo e produção do gênero na educação infantil**: uma análise pós estruturalista. In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/gepss/article/view/388>. Acesso em 25 set. 2021.

DRUMOND, V. **É de menina ou de menino? Gênero e Sexualidade na Formação da professora de Educação Infantil**. In: Anais – Fazendo Gênero 9. 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278281542_ARQUIVO_artigo-Viviane.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

DRUMONT, M. P. **Elementos para uma análise do machismo**. São Paulo: Perspectivas, 3, 1980, p. 81-85.

FALCI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 241-277.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**. v.25, n.1. jan/jun,

2000. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/48688/30332>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FELIPE, J.; MORAES, J. COMO PROBLEMATIZAR AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? UMA PROPOSTA EM DISCUSSÃO. **Revista Práxis**. n. 3. set/dez. p. 137–154. Nova Hamburgo, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.25112/rpr.v3i0.1917>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**. v.14. n 3. set/dez. p. 89-101. São Paulo, 2003. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FRANCHINI, B. S. **O que são as ondas do feminismo?** In: **Revista QG Feminista**. 2017. Disponível em:<https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>. Acesso em: 15 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Revista Universidade e Sociedade - Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente**. Ano XXXI, nº 67. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, E. Interseccionalidade no Brasil, revisitando as que vieram antes. **Blogueiras Negras**. 2019. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/interseccionalidade-no-brasil-revisitando-as-que-vieram-antes/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvi Libanio. 12 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Revista Pro-Posições, v. 19, n. 2, maio/ago, 2008.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel.(Ogs). **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. EDUFBA. Salvador-BA. 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAFFIOTI, H. I. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.

Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 16, p. 115–136, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SAFFIOTI, H. I. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, J. M. A.; SILVA, L. A. **O Machismo em sala de aula: Que ações professores e professoras podem adotar para representar tal comportamento?** In: VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2_578_21082020143131.pdf. Acesso em: 24 jul de 2021.

SOUZA, J. F. **GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PEDAGOGIAS CULTURAIS: implicações para a educação infantil**. 2000. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf. Acesso em: 23 ago 2021.

NASCIMENTO, A. C. A influência da ideologia patriarcal na definição dos brinquedos infantis. **Revista Em Pauta**. n. 37, v. 14, p. 296 – 318, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/25399>. Acesso em: 22 set. 2021.

OLIVEIRA; R. C.; LIMA, J. C. P.; GOMES, R. F. Machismo e Discurso de ódio nas redes sociais: uma análise das “opiniões” sobre a violência sexual contra as mulheres. **Revista Feminismos**, v. 6, n.1, Jan.-Abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/download/30363/17895>. Acesso em: 03 set. 2021.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 24ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIANNA, C. FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 33, p. 265–283, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa para o Trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA DISCUSSÃO DE GÊNERO**” está sendo desenvolvida por Rossanna de Andrade Sena, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Ma. Josilene Rodrigues da Silva, e tem por objetivo investigar as contribuições da educação para o processo de (des)construção do machismo enraizado na sociedade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (quando for o caso).

Diante da crise Sanitária Mundial causada pelo novo Coronavírus, que já ceifou centenas de milhares de vidas ao redor do mundo, priorizamos o bem estar da colaboradora e da pesquisadora, dessa forma, a aplicação do questionário seguirá as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), respeitando os requisitos de distanciamento social e fazendo uso de meios eletrônicos disponíveis para nossa comunicação.

Solicitamos a sua colaboração para responder um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Rossanna de Andrade Sena

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Endereço da Pesquisadora Responsável:

Rossanna de Andrade Sena

Sapé -PB. CEP: 58340-000

Contatos: (83) 993712793

E-mail: rossanna.sena@aluno.uepb.edu.br

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO-PROFESSORA

CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO
CAMPUS III – GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO- PROFESSORA**Perfil da(o) docente**

Nome: _____
Idade: _____
Gênero: _____
Formação: _____
Instituição e ano em que se formou: _____
Tempo de atuação em sala de aula: _____
Ano/série em que atua: _____
Local de atuação: () rede pública () rede privada

Sobre a discussão das questões de gênero e a educação

1) Na sua experiência pessoal e/ou profissional, você já presenciou ou sofreu violências de gênero? Se sim, poderia citar alguma situação?

2) O que você entende por violência de gênero?

3) O que você entende por machismo?

4) Na sua percepção, existem tabus sobre a discussão de gênero na sociedade? Explique

5) Durante sua formação inicial houve alguma discussão sobre as questões de Gênero?

Em caso afirmativo, de que forma(s) isso se deu?

6) Você já participou de algum curso de formação continuada acerca desta temática? Se sim, qual a relevância dessa formação para a sua prática pedagógica?

7) Na sua opinião, é importante incluir o debate sobre as questões de gênero no âmbito da Educação Infantil? Justifique sua resposta.

8) Você costuma incluir as discussões das questões de gênero na sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, como isso ocorre?

9) No contexto educacional atual de ensino remoto, quais os principais desafios para incluir as questões de gênero na sua prática docente?

10) A instituição escolar em que você atua tem desenvolvido ações que contribuem para a (des)construção do machismo? Quais? E em que circunstâncias (formações, eventos, palestras, cursos etc.)?

Obrigada pela colaboração!